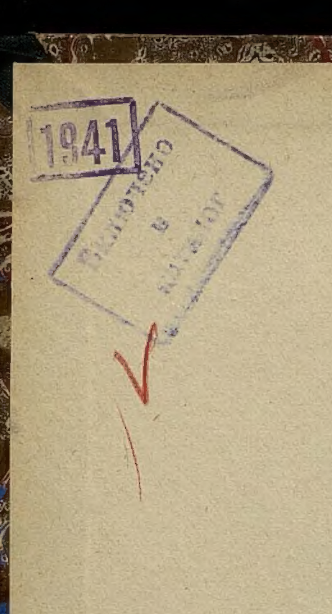
Тростниковъ. Методика чтенія





М. А. Тростниковъ.

I.

Введеніе въ методику русскаго литературнаго языка.

II.

Методика чтенія.

Руководство для обученія процессу, сознательности и художественности чтенія.

Цѣна 40 коп.



Юрьевъ.
Типографія Эд. Бергмана, Ивановская 15.
1908.

М. А. Тростниковъ.

I.

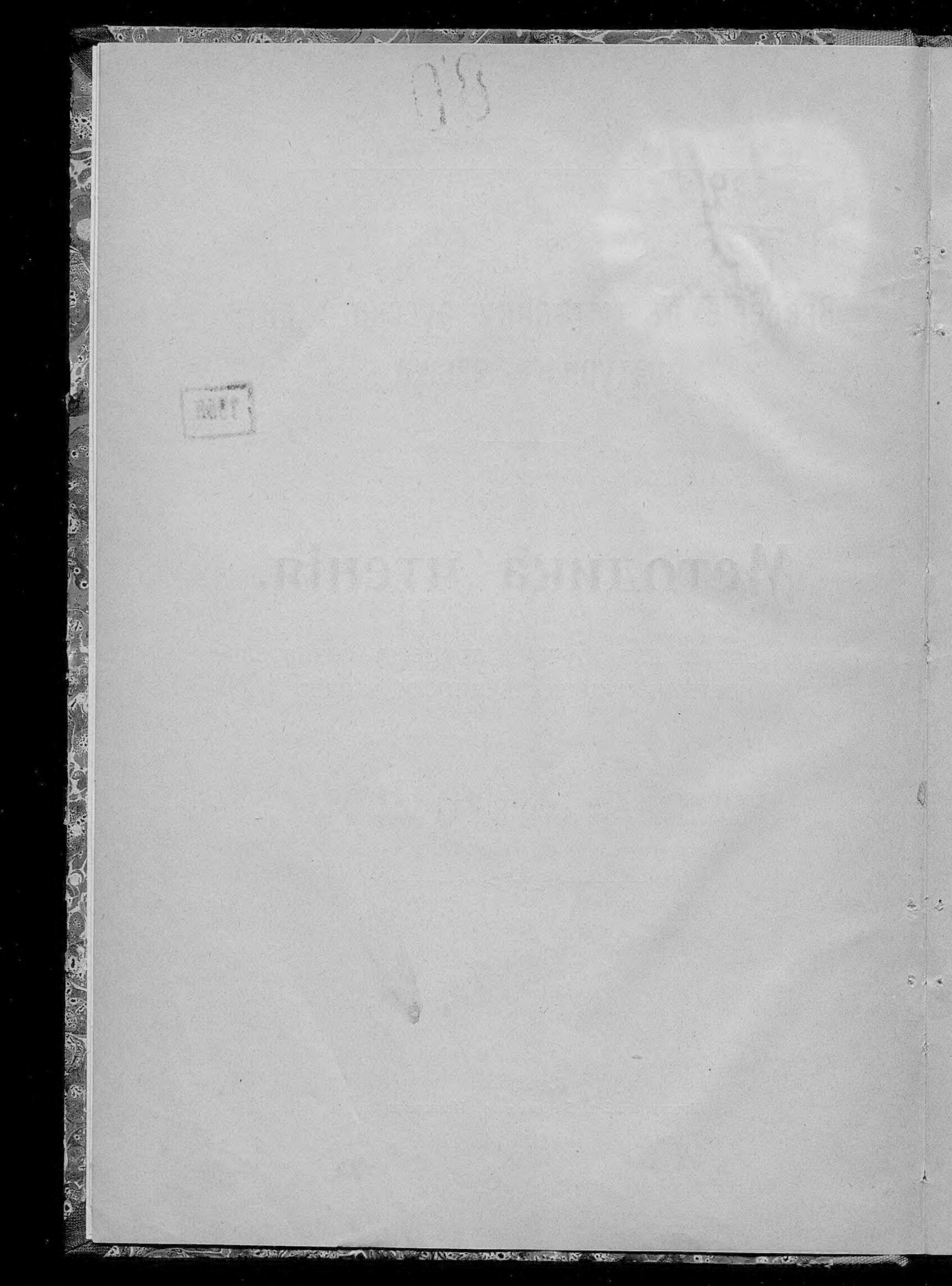
Введеніе въ методику русскаго литературнаго языка.

II.

Методика чтенія.

Руководство для обученія процессу, сознательности и художественности чтенія.

Юрьевъ.
Типографія Эд. Бергмана, Ивановская 15.
1908.



Предисловіе.

Предлагаемая „Методика" представляетъ результатъ: 1) изученія существующихъ методикъ русскаго языка [1]) и статей по вопросамъ, касающимся обученія русскому языку [2]), 2) наблюденія надъ уроками, даваемыми воспитанниками Глуховскаго учительскаго института въ городскомъ образцовомъ училищѣ при этомъ институтѣ, главнымъ же образомъ результатъ разработки, приготовляемыхъ ученицами VIII-го дополнительнаго класса при Глуховской женской гимназіи для отчетныхъ уроковъ по русскому языку и наблюденіе за преподаваніемъ въ инородческихъ школахъ Прибалтійскаго края.

Изученіе методикъ и статей въ большинствѣ случаевъ приводило къ заключенію, что такъ преподавать, какъ рекомендуется въ нихъ, не совсѣмъ удобно; а наблюденіе надъ уроками воспитанниковъ укрѣпляло въ этой мысли и побуждало дѣлать улучшенія, клонящіяся главнымъ образомъ къ тому, чтобы упростить самый способъ преподаванія — сдѣлать его такимъ, чтобы въ возможно короткое время достигнуть возможно лучшихъ результатовъ.

---

1) Ушинскаго, Бунакова, Паульсона, Миропольскаго, Д. Тихомирова, К. Ельницкаго, Солонины, Барсова, Страхова, В. Воскресенскаго, Миронова и другихъ.

2) Шереметевскаго, Вахтерова, В. Флерова, Е. Янжулъ, Е. П. Ковалевскаго, Павловичъ, Кл. Тихомирова, Житомирскаго, Аполлоса Соболева, Трояноскаго и другихъ.

Исправленіе конспектовъ, составленныхъ ученицами VIII дополнительнаго класса для отчетныхъ уроковъ и наблюденіе за уроками, данными по этимъ конспектамъ, привели къ убѣжденію, что упростить преподаваніе можно, и что упрощеніе ведетъ не только къ облегченію учащихъ и учащихся, но и даетъ лучшіе результаты.

Ознакомленіе съ инородческими школами заставило усиленно работать надъ изысканіемъ возможно болѣе простыхъ и доступныхъ методовъ, выдвинуло вопросъ объ обученіи инородческихъ дѣтей устной русской рѣчи, побудило обратить особенное вниманіе на обученіе орѳографіи, привело къ мысли составить такую книгу, по которой параллельно можно было бы обучать рѣчи, чтенію и письму.

Однимъ рецензентомъ о моей методикѣ между прочимъ сказано, что она „обстоятельный трудъ по обученію чтенію, письму и грамматикѣ, но трудъ, не представляющій собою какой-либо оригинальности“. Оставляя въ сторонѣ вопросъ, оригинальна или нѣтъ моя „Методика“, считаю необходимымъ поставить вопросъ, нужно ли требовать оригинальности въ методикѣ языка вообще и русскаго въ особенности, въ настоящее время, когда такъ все еще спорно, необработано, несовершенно. Полагаю, что пока нужно заботиться не столько объ оригинальности, сколько о возможно лучшемъ выясненіи и лучшей разработкѣ того, что есть, такъ какъ отъ дурной постановки обученія страдаютъ учащіеся и учащіе.

Мои методическія работы были уже напечатаны въ первоначальномъ видѣ въ „Русской школѣ“ (Обученіе грамотѣ. Обученіе чтенію сознательному, правильному и выразительному. Обученіе письму. Обученіе грамматикѣ русскаго литературнаго языка. Правда о диктовкѣ. Введеніе въ методику русскаго литературнаго языка). „Методика“ въ настоящемъ видѣ весьма многимъ отличается отъ названныхъ работъ: вопросы объ обученіи чтенію, письму и грамматикѣ совершенно передѣланы и значительно дополнены. Вопросъ объ обученіи грамотѣ, хотя на него болѣе всего было потрачено труда и при томъ весьма мучительнаго, подвергся коренному измѣненію.

Своей „Методикой“ я продолжаю то важное дѣло, которое было начато у насъ Ушинскимъ и которое съ большой энергіей, но съ неодинаковымъ успѣхомъ продолжали Корфъ, Паульсонъ, Шереметевскій, Д. Тихомировъ и многіе другіе. Насколько я самъ успѣшно продолжаю его, судить не могу; пусть судятъ другіе, но не осуждаютъ.

Авторъ.

Введеніе въ методику русскаго литературнаго языка.

Приступая къ изложенію методики русскаго языка, необходимо предварительно установить, что должно разумѣть подъ выраженіями: „русскій языкъ“, „русскій народный языкъ“, „русскій литературный языкъ“, и разсмотрѣть вопросы о томъ, кто можетъ и долженъ учить русскому литературному языку, какъ средству устнаго и письменнаго выраженія мыслей и какъ учебному предмету.

Выраженіе „русскій языкъ“ употребляется въ двухъ значеніяхъ: для опредѣленія какъ средства выраженія мыслей, такъ и для опредѣленія совокупности извѣстныхъ учебныхъ предметовъ.

Современный русскій языкъ въ первомъ значеніи есть самобытно развивающійся языкъ русскаго народа. Однако, развиваясь вполнѣ самостоятельно въ фонетическомъ, морфологическомъ и синтаксическомъ отношеніяхъ, русскій языкъ, какъ и вообще языкъ всякаго народа, находящагося въ общеніи съ другими, представляетъ довольно пеструю смѣсь въ лексическомъ (словесномъ) отношеніи *).

Русскій языкъ, подобно языку всякаго культурнаго народа, обладающаго письменностью, можетъ быть раздѣленъ на литературный (письменный) и народный (устный) **).

*) Какъ ни многочисленны заимствованныя слова, но они, за рѣдкими исключеніями, подверглись полной передѣлкѣ въ фонетическомъ и морфологическомъ отношеніяхъ соотвѣтственно духу русскаго языка. Напримѣръ, кто теперь узнаетъ, что слово „олухъ“ происходитъ отъ латинскаго alucus, „известь“ отъ греческаго ασβεστης; малорусское „скрыня“ отъ латинскаго scrinium; даже слова „ахинея“, „шеромыжникъ“; „лебезить“, кажутся намъ исконно-русскими, несмотря на ихъ недавнее образованіе (ахинея отъ аѳинское, аттическое; шеромыжникъ отъ cher ami; лебезить отъ lieben sich).

**) Установить рѣзкую границу между тѣмъ и другимъ нѣтъ возможности. Однако говорить о раздѣленіи языка на литературный и народный можно въ виду, главнымъ образомъ, того обстоятельства, что письменный языкъ нуждается въ бóльшемъ количествѣ словъ для выраженія мыслей, чѣмъ устный. Раньше нашъ литературный языкъ рѣзко отличался отъ народнаго: сначала онъ даже былъ чисто древне-церковнымъ, потомъ обогатился руссизмами; въ XV вѣкѣ подъ перомъ талантливаго

Народный языкъ отличается большою подвижностью въ своемъ развитіи; онъ распадается на множество говоровъ, изъ которыхъ каждый имѣетъ свои особенности. Кромѣ того, при разговорѣ люди для выраженія своихъ мыслей пользуются не одними только звуковыми средствами, но и прибѣгаютъ къ интонаціи, жестамъ, мимикѣ. Все это облегчаетъ взаимное пониманіе, и разговаривающіе не особенно заботятся о томъ, чтобы языкъ точно и ясно выражалъ ихъ мысли. Вполнѣ понятная устная рѣчь, будучи записана стенографически, часто представляетъ затрудненіе для пониманія, потому что лишена вспомогательныхъ средствъ устной рѣчи, которыя невозможно передать помощью письменныхъ знаковъ. Что это вполнѣ справедливо, стоитъ только вспомнить языкъ комедіи Грибоѣдова „Горе отъ ума". Въ ней авторъ образцово подражалъ повседневному языку высшаго московскаго общества, всѣмъ понятному въ устной передачѣ; въ чтеніи же мы почти не въ состояніи воспроизвести его, а въ иныхъ случаяхъ съ нѣкоторымъ трудомъ понимаемъ. Научиться такому языку можно лишь въ средѣ того общества, которое выработало его, но не въ школѣ.

Въ совершенно другомъ положеніи находится литературный (письменный) языкъ. Письменно передающій мысли не пользуется никакими вспомогательными средствами, а потому долженъ употребить всё усиліе на то, чтобы съ помощью одниxъ только словъ ясно и точно передать свои мысли. Поэтому письменная рѣчь по своему построенію должна быть несравненно совершеннѣе устной. И дѣйствительно, исторически съ очевидностью можно прослѣдить, какъ письменный языкъ постепенно улучшался и подъ перомъ великихъ мастеровъ слова достигалъ поразительнаго совершенства. Вотъ этотъ-то языкъ, языкъ образцовой прозы, и можетъ быть предметомъ усвоенія и подражанія. Кромѣ того, онъ гораздо устойчивѣе устнаго и болѣе подчиняется извѣстнымъ правиламъ. Наконецъ, онъ только и можетъ быть названъ вполнѣ совершеннымъ языкомъ. Что же касается устнаго языка, то это тотъ или другой изъ говоровъ. Одинъ изъ такихъ говоровъ и есть родной для каждаго изъ насъ,

Іоанна Грознаго онъ становится уже болѣе русскимъ, чѣмъ древне-церковнымъ; съ XVI в. въ него начинаютъ вносить свои крупицы языки польскій, литовскій; съ Петра Великаго цѣлымъ потокомъ хлынули слова западноевропейскія. Но къ этому времени русскій литературный языкъ успѣлъ настолько окрѣпнуть, что достаточно было протеста со стороны Ломоносова и данныхъ имъ немногихъ, но смѣлыхъ образцовъ, чтобы нашъ языкъ пошелъ по пути дальнѣйшаго усовершенствованія, а черезъ 50 лѣтъ послѣ Ломоносова зазвучала дивная русская литературная рѣчь юноши-Пушкина. Съ Пушкина и Крылова русскій литературный языкъ приблизился къ народному настолько, настолько можетъ приблизиться по своей природѣ письменный языкъ къ устному.

и мы учимся ему съ дѣтства путемъ подражанія. Значитъ, обучать родному языку въ школѣ нѣтъ смысла и надобности. Поэтому не точно выражаются, когда говорятъ, что въ школѣ должно изучать родной языкъ. Школа можетъ и должна обучать только литературному языку. Обученіе ему должно быть направлено къ тому, чтобы учащійся понималъ его въ устномъ произношеніи, умѣлъ сознательно читать написанныя на немъ книги и, наконецъ, умѣлъ изложить свои или чужія мысли устно и письменно. Мѣра достиженія этихъ цѣлей можетъ суживаться и расширяться: въ начальной школѣ съ трехзимнимъ курсомъ она спускается до ничтожнаго минимума, въ среднеучебныхъ заведеніяхъ можетъ подняться до высокой степени, напримѣръ, въ 8-классныхъ гимназіяхъ, учительскихъ институтахъ и т. п.

Чтобы обученіе языку, какъ средству выраженія мыслей, давало благотворные плоды, необходимо установить правильный взглядъ на природу и значеніе языка, а въ зависимости отъ этого пониманія и на вопросы: 1) какъ обучать языку? 2) кто можетъ и долженъ заниматься этимъ дѣломъ?

Для правильнаго пониманія языка, какъ средства выраженія мыслей, необходимо вникнуть въ сущность отношенія языка къ нашему уму и памяти, и отчасти къ эмоціямъ. Отъ первыхъ двухъ психическихъ способностей языкъ находится въ такой зависимости, что безъ нихъ онъ немыслимъ. Не языкъ долженъ воздѣйствовать на умственную дѣятельность, а, наоборотъ, она должна находить свое выраженіе въ языкѣ. Только то, что человѣкъ ощущаетъ, представляетъ, о чемъ разсуждаетъ, къ чему стремится, и должно находить выраженіе въ языкѣ. Нѣтъ содержанія внутри, не должно быть и внѣшняго выраженія, хотя это иногда бываетъ, когда усвоиваютъ языкъ одной лишь памятью. При обученіи дѣтей языку непремѣнно нужно тщательно слѣдить за тѣмъ, чтобы только образовавшіяся у нихъ представленія называть словами и всѣми силами противодѣйствовать тому, чтобы они усвоивали такія слова и выраженія, съ которыми у нихъ не соединяется никакого содержанія. Необходимо слѣдить за тѣмъ, чтобы развитіе ума шло впереди языка, а не наоборотъ, какъ это было и, къ крайнему прискорбію, до сихъ поръ продолжается, особенно при начальномъ обученіи, такъ какъ иначе приносится громадный вредъ образованію и воспитанію. Какъ ни невѣроятно, но въ большинствѣ случаевъ и теперь еще въ обученіи мы не далеко ушли отъ системы Манилова и, подобно послѣднему, загромождаемъ дѣтскіе мозги обиліемъ словъ и выраженій, но не образовъ и мыслей. И чѣмъ у учащагося воспріимчивѣе память, тѣмъ онъ больше запасается безплоднымъ матеріаломъ, тѣмъ большая опасность грозитъ ему сдѣлаться пустословомъ, играющимъ

словами, какъ игрушками. У многихъ привычка произносить слова безъ содержанія до того можетъ развиться и окрѣпнуть, что они скорѣе представляютъ собой словоизвергающую машину, чѣмъ мыслящее существо. По весьма удачному выраженію Сократа, эти люди не могутъ дать отчета въ томъ, что они знаютъ и чего не знаютъ: произносятъ слова, значенія коихъ совершенно не понимаютъ, вслѣдствіе чего и сами путаются и другихъ сбиваютъ съ толку *).

Подобнымъ недостаткомъ рѣчь не будетъ страдать, если дома и въ школѣ будутъ прежде всего заботиться не о томъ, чтобы дѣти знали много словъ, а о томъ, чтобы они составили ясныя, точныя и вполнѣ опредѣленныя представленія, а потомъ уже ассоціировали ихъ со звуками. Значитъ, нужно сначала обратиться къ окружающему насъ міру и изъ него черпать, а почерпнутое ассоціировать со звуками, но не къ языку, такъ какъ послѣдній самъ по себѣ способенъ обогатить лишь разными звуковыми формами.

Съ пользой и свободно можно распоряжаться языкомъ только тогда, когда въ него вложено вполнѣ опредѣленное содержаніе. Совершенно напрасно прикрываютъ свою умственную бѣдность тѣ, которые говорятъ: „Я это знаю и понимаю, да не могу выразить“. У кого ясная мысль, у того ясная и рѣчь. Нѣтъ ясности мысли, нѣтъ и ясности рѣчи, за исключеніемъ, конечно, тѣхъ случаевъ, когда говорящій по какимъ-либо причинамъ находится въ смущеніи или чувствуетъ себя несвободно. Нѣкоторыя эмоціи, какъ извѣстно, задерживаютъ или даже совершенно прекращаютъ дѣятельность ума.

Сказаннаго относительно связи языка съ умственными представленіями и зависимости ясности рѣчи отъ ясности ума вполнѣ достаточно для пониманія того, какъ учить языку, какъ средству выраженія мыслей, и для отвѣта на вопросъ, кто можетъ и долженъ учить этому языку. Такъ какъ обогащенію ума представленіями и развитію яснаго мышленія обязаны содѣйствовать всѣ рѣшительно учителя, то и языку, какъ средству выраженія мыслей, должны учить рѣшительно всѣ они. Если же учащіеся обнаруживаютъ незнаніе языка и неясность рѣчи, то это убѣдительно говоритъ о томъ, что въ школѣ плохо поставлено преподаваніе по большинству предме-

*) Въ справедливости этого можно легко убѣдиться на каждомъ шагу, наблюдая за собой и за другими. Одна учительница во время объясненія стихотворенія Майкова „Сѣнокосъ“ обнаруживала полное незнаніе того, о чемъ говорила дѣтямъ, потому что не видѣла сѣнокоса. Одинъ очень образованный человѣкъ, по книгамъ лишь знакомый съ деревенской жизнью, не соединялъ представленій даже съ такими словами, какъ: рожь, пшеница и т. п. Пріѣхавъ въ деревню и увидѣвъ вѣяніе и очистку ржи, онъ назвалъ эту работу молотьбой, чѣмъ крайне поразилъ крестьянъ.

товъ, а не по одному лишь русскому языку, потому что, какъ бы хорошо ни велъ преподаваніе своего предмета учитель русскаго языка, онъ не можетъ достигнуть того, къ чему должны стремиться рѣшительно всѣ его товарищи. Къ крайнему прискорбію, и въ обществѣ, и даже въ учительской средѣ существуетъ совершенно противоположный взглядъ. Произнесетъ учащійся неправильно слово — виноватъ учитель русскаго языка; прочтетъ что-либо учащійся недостаточно внятно и выразительно — къ отвѣтственности привлекается все тотъ-же учитель русскаго языка; не различитъ ученикъ падежа или наклоненія на урокѣ латинскаго языка — выговоръ учителю русскаго языка отъ его же коллеги, учителя латинскаго языка, патетически восклицающаго: „Нельзя учить латинскому языку, разъ ученики не знаютъ русскаго". Когда въ концѣ 80-хъ годовъ посыпались обвиненія на оканчивавшихъ курсъ гимназіи, что они мало подготовлены къ высшимъ учебнымъ заведеніямъ, что они плохо говорятъ и еще болѣе плохо пишутъ, то учителямъ русскаго языка и словесности было предписано принять мѣры къ искорененію зла и поднять успѣшность по русскому языку, а въ 1890 году были изданы новые учебные планы, примѣрныя программы и объяснительныя записки съ надеждой, что при новой постановкѣ преподаванія русскаго языка и словесности дѣло пойдетъ лучше. Въ изданныхъ программахъ на русскій языкъ было обращено весьма серьезное вниманіе. Къ учителямъ русскаго языка и словесности было предъявлено столько требованій, что многіе изъ нихъ не выдержали и нервно заболѣли; были даже случаи самоубійства *).

Къ какимъ же однако результатамъ привели старанія поднять успѣшность по русскому языку, въ жертву которому была принесена и словесность, такъ какъ преподаватель послѣдней долженъ былъ обращать вниманіе главнымъ образомъ на формы языка? Къ

*) Въ это особенно плачевное для учителей русскаго языка и словесности время я былъ преподавателемъ этихъ предметовъ въ одномъ изъ учительскихъ институтовъ; никакія реформы не коснулись ихъ, и они находились въ особо благопріятныхъ условіяхъ, такъ какъ пользовались почти полной автономіей въ педагогическихъ вопросахъ: никто никакихъ отчетовъ не требовалъ и не слѣдилъ, что и какъ преподается. Однако, несмотря на весьма выгодное положеніе учителя русскаго языка и словесности въ учительскихъ институтахъ, сравнительно съ учителями тѣхъ же предметовъ въ гимназіяхъ, когда я послѣ семилѣтняго преподаванія, послѣ пріобрѣтенія знаній и нѣкотораго умѣнія преподавать названные предметы, сталъ преподавать исторію и географію, почти совершенно забытые мной предметы, то на первомъ же году почувствовалъ себя какъ бы освободившимся отъ кошмара. Съ перваго же года преподаваніе этихъ предметовъ у меня пошло лучше, чѣмъ шло преподаваніе русскаго языка и словесности на седьмомъ году моей учительской практики по послѣднимъ предметамъ. Я испытывалъ такое облегченіе, что нисколько не счелъ бы несправедливымъ, если бы преподаватели русскаго языка и словесности получали двойное вознагражденіе, сравнительно съ преподавателями другихъ предметовъ.

весьма плачевнымъ: учащіеся возненавидѣли и языкъ, и словесность, но не достигли все-таки особенныхъ успѣховъ въ языкѣ. Произошло все это оттого, что программы по русскому языку и словесности и объяснительныя къ нимъ записки были плодомъ измышленія кабинетнаго ученаго, смотрѣвшаго на языкъ лишь съ филологической точки зрѣнія, но не знакомаго съ практической стороной усвоенія языка.

Нужно, впрочемъ, оговориться, что не всѣ учителя въ одинаковой степени могутъ содѣйствовать усвоенію русскаго литературнаго языка. Если исходить изъ того, что сказано раньше о языкѣ, то само собой станетъ понятно, что тѣ учителя, которые преподаютъ матеріально-образовающіе предметы, могутъ выполнить данное требованіе въ большей степени, а тѣ, которые преподаютъ формально-образовывающіе предметы или искусства, въ гораздо меньшей. Съ этимъ легко согласиться, если вспомнить, что къ матеріально-образовывающимъ предметамъ относятся Законъ Божій, исторія, географія, естествовѣденіе, физика и др., а къ формально-образовывающимъ — грамматика и математика. Въ самомъ дѣлѣ, учителя матеріально-образововывающихъ предметовъ сообщаютъ самое разнообразное содержаніе; разнообразіе содержанія требуетъ и разнообразія въ выраженіи. Дальше, матеріально-образовывающіе предметы по самой своей природѣ требуютъ при изученіи какъ отъ учителей, такъ и отъ учащихся связной и плавной рѣчи, т. е. того именно, что въ наибольшей степени способствуетъ усвоенію языка и умѣнью пользоваться имъ, тогда какъ учитель русскаго языка (учебнаго предмета) прежде всего долженъ заботиться о выработкѣ навыковъ въ сознательномъ, правильномъ и выразительномъ чтеніи, въ орѳографически и грамматически-правильномъ письмѣ; при преподаваніи грамматики, предмета, исключительно формально развивающаго умъ, онъ, подобно учителю математики, находится въ кругу весьма ограниченнаго содержанія, а слѣдовательно, и въ кругу весьма ограниченныхъ словесныхъ выраженій; кромѣ того, грамматика, по своей природѣ, требуетъ отвлеченнаго, мало понятнаго дѣтямъ языка.

Противъ этого одни могутъ возразить: „вѣдь учитель русскаго языка одинъ только учитъ грамматикѣ русскаго языка, а она и есть тотъ учебный предметъ, задача котораго — учить правильно говорить и писать“; другіе скажутъ: „учитель русскаго языка прежде всего долженъ обучать языку, умѣнью выражать на немъ мысли устно и письменно, а обученіе орѳографіи и грамматикѣ — дѣло второстепенное, неважное, побочное.“

То и другое возраженія крайне неосновательны. Первое потому, что грамматика не можетъ научить правильно говорить, такъ какъ она знакомитъ исключительно съ внѣшней стороной языка, а

не съ его содержанiемъ, и потому языку, какъ средству выраженiя мыслей, учитъ гораздо меньше, чѣмъ любой матерiально-образовывающiй предметъ. Второе не выдерживаетъ критики въ силу того простого соображенiя, что пока съ однихъ лишь учителей русскаго языка будутъ взыскивать за погрѣшности противъ орѳографiи и грамматики, до тѣхъ поръ они больше всего будутъ обращать вниманiе на ту и другую, такъ какъ орѳографическiя и грамматическiя ошибки прежде всего бросаются въ глаза и ихъ легче всего замѣтить. Для ученика, пишущаго безграмотно, закрыты двери въ высшiе классы и въ высшiя учебныя заведенiя; онъ лишенъ даже возможности поступить на службу въ канцелярiю. Изъ-за одного этого учителя русскаго языка, какъ-бы они сами ни смотрѣли на орѳографiю и грамматику, прежде всего стараются научить своихъ учениковъ писать грамотно. Итакъ, учитель русскаго языка вопреки укоренившемуся воззрѣнiю имѣетъ меньше возможности обучить ему, чѣмъ каждый изъ учителей матерiально-образовывающихъ предметовъ.

Чего же можно и должно требовать отъ учителя русскаго языка?

Отъ учителя русскаго языка можно и должно требовать: 1) чтобы онъ научилъ учащихся сознательно, правильно и выразительно читать художественныя произведенiя какъ въ прозѣ, такъ и въ стихахъ (чтенiемъ научныхъ статей должны заниматься учителя матерiально-образовывающихъ предметовъ); 2) чтобы научилъ сознательно относиться къ построенiю русскаго языка (и научилъ этому непремѣнно путемъ наблюденiя надъ внѣшней стороной языка и такимъ образомъ вырабатывалъ у учащихся способность индукцiи и обобщенiя, способность столь необходимую при прохожденiи всякой науки и въ жизни); 3) чтобы научилъ правописанiю и пунктуацiи (въ томъ и другомъ по возможности ему должны содѣйствовать и другiе учителя); и 4) наконецъ, вмѣстѣ съ учителями матерiально-образовывающихъ предметовъ научилъ стройному и послѣдовательному изложенiю мыслей, какъ устному, такъ и письменному.

Вотъ тотъ максимумъ, котораго можно требовать отъ учителя русскаго языка, при чемъ только два первыя требованiя должны быть выполнены имъ однимъ, а остальныя два совмѣстно съ другими, потому что усвоенiе орѳографическаго и грамотнаго письма, осмысленное пользованiе языкомъ въ устномъ и письменномъ изложенiи — столь трудныя прiобрѣтенiя, что они могутъ быть достигнуты лишь при дружной и совмѣстной работѣ всѣхъ рѣшительно преподавателей. Поэтому письменныя упражненiя должны вестись не однимъ только учителемъ русскаго языка, но всѣми вообще учителями. Если же этого не будетъ, то не будетъ у учащихся ни правильнаго письма,

ни толковой рѣчи какъ устной, такъ и письменной. Не получая помощи и содѣйствія отъ другихъ своихъ товарищей, учителя русскаго языка ни въ чемъ рѣшительно не могутъ достигнуть хоть сколько-нибудь удовлетворительныхъ результатовъ. Во избѣжаніе этого, нужно предъявлять къ нимъ такія требованія, которыя посильно выполнить одному человѣку, а не такія, которыя съ трудомъ выполняются многими.

Несмотря на эту очевидность, нѣкоторые изъ учителей русскаго языка по какому-то непонятному недоразумѣнію не только не ропщутъ на то, что на нихъ возлагаютъ непосильное бремя, но стараются увеличить это бремя.

Одинъ изъ такихъ преподавателей (А. Флеровъ) пишетъ: „Что-же дѣлаемъ мы, преподаватели русскаго языка, нравственно обязанные предъ своимъ народомъ вводить мысль порученныхъ намъ дѣтей и юношей въ сокровищницу народнаго духа, сроднять дѣтскую душу съ коллективной русской мыслью, вылившейся въ русскомъ языкѣ? Мы заставляемъ зубрить схоластическіе учебники грамматики, на помощь чему привлекаемъ постоянныя диктовки. Но, вѣдь, это значитъ убивать въ получающей образованіе молодежи, въ будущихъ руководителяхъ народа, государства и общества даже тотъ здравый смыслъ, то живое чутье языка, которымъ они располагаютъ до школьной скамьи: это значитъ отрывать ихъ отъ русскаго народа, плодить людей безъ роду, безъ племени, чуждыхъ родной почвѣ „скитальцевъ", размножать безъ числа „лишнихъ людей", подобно бурелому, заглушающихъ здоровые побѣги молодняка" (Педаг. Сборн." 1901 г., № 8, стр. 117).

Вотъ какъ расширяетъ Г. Флеровъ отвѣтственность учителя русскаго языка! То, что онъ требуетъ, едва-ли подъ силу всѣмъ учителямъ школы. Пусть лучше учителя русскаго языка задаются болѣе скромными цѣлями; тогда, навѣрно, они достигнутъ гораздо бóльшаго, чѣмъ теперь достигаютъ.

Чтобы покончить съ поставленнымъ вопросомъ, необходимо еще сказать нѣсколько словъ о письменныхъ упражненіяхъ и сочиненіяхъ.

О томъ, что не одинъ учитель русскаго языка и словесности долженъ давать письменныя упражненія и сочиненія, и говорить нечего. Это очевидно изъ всего сказаннаго. Но, можетъ быть, онъ обязанъ показать, какъ писать образцовыя сочиненія разныхъ видовъ? Такъ какъ каждый видъ сочиненія имѣетъ свои спеціальныя задачи, то лучше разработку описательныхъ поручить учителямъ естествовѣдѣнія, географіи и физики, повѣствовательныхъ — учителямъ исторіи и Закона Божія; а разсужденій — учителю русскаго языка

и словесности. Само собой разумѣется, что въ послѣднихъ классахъ среднихъ учебныхъ заведеній и остальные преподаватели могутъ предлагать сочиненія такого же рода.

Въ настоящее время, со введеніемъ естествовѣдѣнія въ низшіе классы, многіе изъ учителей этого предмета не знаютъ, что имъ дѣлать, какъ и чѣмъ занять вниманіе учащихся. Изъ затрудненія очень легко выйти съ пользой для учащихся такимъ образомъ: пусть учитель покажетъ какой-либо предметъ, самъ или съ помощью наводящихъ вопросовъ опишетъ его, заставитъ это описаніе связно повторить, а потомъ и написать.

Зная, что изучаемый подъ руководствомъ учителя предметъ придется описать, ученикъ присмотрится къ предмету и прислушается къ словамъ учителя со всевозможнымъ вниманіемъ. Учителя естествовѣдѣнія, географіи и физики описательный видъ устной и письменной рѣчи могутъ довести до совершенства, чѣмъ они принесутъ учащимся громадную пользу какъ для усвоенія и пониманія предметовъ, такъ и для жизни, потому что умѣнье описывать предметы необходимо на каждомъ шагу. Учителя Закона Божія и исторіи тоже должны требовать отъ учениковъ составленія повѣствовательныхъ сочиненій.

При такой постановкѣ дѣла, учителямъ русскаго языка и словесности легче и производительнѣе можно будетъ справиться съ обученіемъ учениковъ пріемамъ составленія разсужденій объ общихъ вопросахъ или о поэтическихъ произведеніяхъ (разборы, характеристики, художественная оцѣнка).

Къ крайнему сожалѣнію, указанной постановки дѣла можно ожидать только въ томъ случаѣ, если офиціально будетъ признано, что къ обученію письменному изложенію мыслей призваны всѣ учителя, а не одни только учителя русскаго языка и словесности.

Такимъ образомъ, у всѣхъ учителей должны быть общія и частныя обязанности, а также общая и частная отвѣтственность. Общею обязанностью всѣхъ должно признать обученіе учащихся сознательному, правильному и выразительному чтенію; частною обязанностью учителя русскаго языка — чтеніе поэтическихъ произведеній, частною обязанностью учителей остальныхъ предметовъ — чтеніе научныхъ; всѣ обязаны обучать языку, раскрывать его содержаніе, учить умѣнью пользоваться имъ для выраженія чужихъ и своихъ мыслей какъ въ устномъ, такъ и въ письменномъ изложеніи. За недостатки во всемъ этомъ должны отвѣчать въ одинаковой степени всѣ рѣшительно учителя. Пора уже перестать общіе грѣхи взваливать на измученныя спины злополучныхъ учителей русскаго языка и словесности: это и несправедливо, и гибельно для успѣха дѣла.

Дружное и единодушное выполненіе указанныхъ общихъ задачъ не только не помѣшаетъ достиженію частныхъ, но, напротивъ, поможетъ этому: можно даже сказать, что безъ выполненія общихъ задачъ немыслимо разумное выполненіе частныхъ *).

Всѣ приведенныя соображенія удивительно просты и ясны; однако они до сихъ поръ еще не сдѣлались общимъ достояніемъ не только общества, но, какъ мы видѣли, и самихъ учителей; и отъ этого страдаютъ прежде всего ни въ чемъ неповинные ученики и родители, а также и сами учителя. Вслѣдствіе того, что офиціальная отвѣтственность за знаніе языка, за умѣнье пользоваться имъ падаетъ на одного лишь учителя русскаго языка, остальные учителя совершенно безразлично относятся къ рѣчи учащихся. Это ведетъ къ тому, что усилія учителя русскаго языка остаются безплодными въ данномъ отношеніи, да, кромѣ того, онъ не можетъ выполнить и того, что составляетъ его неотъемлемую и важнѣйшую задачу; онъ не можетъ изучить достаточное количество поэтическихъ произведеній, научить учащихся читать ихъ сознательно, правильно и выразительно; словомъ, не можетъ воспользоваться однимъ изъ могучихъ воспитательныхъ средствъ, не можетъ, какъ слѣдуетъ, пріобщить своихъ учениковъ къ родной поэзіи.

Дальше, вслѣдствіе непониманія того, что могутъ и чего не могутъ сдѣлать учителя русскаго языка, ихъ же коллеги упрекаютъ ихъ въ томъ, въ чемъ прежде всего и больше всего они сами виноваты. Вслѣдствіе непониманія того, что всѣ рѣшительно учителя должны учить сознательному, правильному и выразительному чтенію, а также рѣчи, съ методикой чтенія (сознательнаго, правильнаго и выразительнаго) знакомятся одни лишь учителя русскаго языка, тогда какъ самое тщательное усвоеніе ея въ совершенно одинаковой степени должно быть обязательно для всѣхъ рѣшительно учителей. Какъ, въ самомъ дѣлѣ, можно задавать урокъ по какому-либо предмету, не прочитавъ его предварительно или не заставивъ учениковъ прочесть его правильно и съ выраженіемъ, не объяснивъ его плана, его главныхъ мыслей и т. п.?

Съ полною увѣренностью можно утверждать, что если бы преподаваніе шло разумно, то тогда обученіе въ болѣе короткое время давало бы лучшіе результаты. Къ указанному идеалу долженъ стремиться каждый учитель, если онъ хочетъ быть достойнымъ званія учителя, а чтобы достигнуть этого необходимо прежде всего выработать возможно лучшіе пріемы преподаванія.

*) Такъ какъ этотъ вопросъ уже не входитъ во введеніе въ методику литературнаго языка, а во введеніе въ общую методику, то позволительно на этомъ не останавливаться.

Къ задачамъ учителя русскаго языка въ средней школѣ присоединяется для учителя начальной школы обязанность обучать грамотѣ, т. е. умѣнію читать и умѣнію писать. Поэтому въ методикѣ русскаго языка особая часть ея посвящается изложенію пріемовъ и методовъ обученія умѣнію читать и писать.

Въ старой школѣ пріобрѣтеніе этихъ умѣній давалось съ величайшимъ трудомъ, и прилагались всевозможныя старанія, чтобы облегчить тернистый путь.

Въ теченіе цѣлыхъ столѣтій старанія почти ни къ чему не приводили, и только въ минувшемъ они увѣнчались значительнымъ успѣхомъ. Вопросъ объ обученіи грамотѣ создалъ огромную литературу, его разсматривали и теперь еще разсматриваютъ со всевозможныхъ сторонъ — исторической, теоретической (Паульсонъ), культурно — исторической, генетическаго метода (Кл. Тихомировъ), а Вахтеровъ къ букварику въ 26 страницъ написалъ руководство въ 235 стр., вторгшись въ области исторіи, психологіи и даже философіи. Такимъ образомъ, обученіе грамотѣ, которое раньше со стороны учащаго не требовало никакихъ знаній, кромѣ умѣнія читать и писать, обратилось въ трудное искусство, къ которому нужно готовиться теоретически и практически, однимъ словомъ, создалась методика грамоты, занимающая особое самостоятельное мѣсто въ методикѣ языка. Если методику грамоты выдѣлить въ особую часть, какъ и дѣлаютъ, то методика русскаго литературнаго языка, согласно сказанному раньше о задачахъ обученія, должна состоять изъ слѣдующихъ четырехъ частей: 1) методика грамоты, 2) методика чтенія, 3) методика письма и 4) методика грамматики. Въ виду того, что вопросы обученія процессу чтенія удобнѣе отдѣлить отъ вопросовъ обученія процессу письма и первые отнести къ вопросамъ обученія чтенію, а вторые — письма, возможно предложить раздѣленіе методики русскаго языка на три части: въ первую должно войти обученіе чтенію; во вторую — обученіе письму; въ третью — обученіе грамматикѣ. Слова „чтеніе и письмо“ нужно понимать въ широкомъ смыслѣ, т. е. подъ чтеніемъ разумѣть не только механическое воспроизведеніе словъ по буквамъ, но и сознательное отношеніе къ читаемому. Въ связи съ сознательнымъ чтеніемъ должны находиться умѣніе устно воспроизводить прочитанное и умѣніе читать выразительно. Какъ то, такъ и другое, съ одной стороны, должны служить доказательствомъ сознательнаго отношенія къ читаемому, а, съ другой, способствовать ему. Подъ письмомъ нужно разумѣть не только умѣніе передать буквами рѣчь, но и умѣніе письменно излагать чужія или свои мысли.

Методика чтенія.

Введеніе.

Понятіе о процессѣ, сознательности и художественности чтенія.

Въ чтеніи должно различать, кромѣ процесса чтенія, еще двѣ другія стороны: сознательность и художественность.

Процессъ чтенія состоитъ въ воспроизведеніи словъ по буквамъ. Воспроизведеніе должно быть правильнымъ, бѣглымъ, отчетливымъ.

Въ виду того, что современное общепринятое произношеніе словъ во многихъ случаяхъ отличается отъ общепринятаго начертанія ихъ, чтеніе въ этихъ случаяхъ уже не будетъ точнымъ воспроизведеніемъ слова по буквамъ, а уподобленіемъ произношенію его въ устной рѣчи. Когда мы читаемъ слова: рама, папа, мама и т. п., мы точно воспроизводимъ ихъ по буквамъ; но когда читаемъ слова: оса, окно, его, злого, синяго, коробка и т. п., то мы въ большей или меньшей степени уклоняемся отъ точнаго буквеннаго воспроизведенія въ сторону общепринятаго произношенія этихъ словъ (аса, акно, ево, злова, синева, каропка). Поэтому правильнымъ чтеніемъ должно называть лишь такое, которое близко къ общепринятому произношенію словъ. Говорю — близко, потому что живое произношеніе словъ, хотя бы и общепринятое, отличается большой индивидуальностью, т. е. у каждаго говорящаго есть свои особые оттѣнки произношенія. — Въ началѣ обученія чтенію воспроизведеніе словъ по буквамъ происходитъ очень медленно; по мѣрѣ же пріобрѣтенія навыка воспроизведеніе совершается все быстрѣе и быстрѣе и, наконецъ, становится бѣглымъ — такимъ же, какъ устная рѣчь. — При обученіи процессу чтенія, непремѣнно нужно требовать, чтобы слова произносились какъ можно яснѣе, отчетливѣе, выразительнѣе. — Правильность, бѣглость и отчетливость есть важнѣйшія положительныя качества, о которыхъ нужно заботиться при обученіи процессу чтенія, но не вдаваться, конечно, въ крайность, какъ это дѣлали и теперь еще многіе дѣлаютъ, исходя изъ того соображенія, что процессъ чтенія лежитъ въ основѣ остальныхъ качествъ чтенія, а потому на первыхъ порахъ обученія чтенію слѣдуетъ имѣть въ виду по преимуществу развитіе указанныхъ внѣшнихъ качествъ чтенія (Зимницкій, стр. 9). Что внѣшнія качества чтенія лежатъ въ основѣ художественнаго чтенія — вѣрно, но нельзя сказать, что они имѣютъ такое же значеніе и для сознательнаго чтенія. Въ основу обученія чтенію должна быть положена сознательность, и о ней прежде всего и больше всего нужно

заботиться. Если нѣтъ сознательнаго отношенія къ читаемому, то самыя совершенныя внѣшнія качества чтенія ровно ничего не стоятъ. Безъ сознательнаго отношенія къ читаемому немыслимы выразительное и художественное чтеніе; словомъ, сознательное чтеніе должно быть краеугольнымъ камнемъ при обученіи чтенію. Однако, разработка вопроса о сознательномъ чтеніи слишкомъ еще далека не только отъ совершенства, но даже отъ простой ясности и опредѣленности. Одни педагоги требуютъ вести къ сознательности путемъ самаго тщательнаго и всесторонняго разбора; другіе желаютъ, чтобы учащіеся были возможно больше предоставлены самимъ себѣ, особенно при чтеніи поэтическихъ произведеній потому де, что учитель при толкованіи поэтическаго произведенія допускаетъ субъективизмъ и зачастую толкуетъ его не такъ, какъ должно. Одни говорятъ, что поэтическихъ произведеній нельзя расчленять на части, нельзя пересказывать, а нужно лишь читать и восхищаться; другіе утверждаютъ, что изъ нихъ должна быть выведена идея, а послѣдняя можетъ быть выведена лишь тогда, когда они раздѣлены на части, т. е. когда въ нихъ сначала указаны частныя мысли. Что касается научныхъ (прозаическихъ) статей, то, по мнѣнію однихъ, совершенно излишне составлять ихъ планы, а, по мнѣнію другихъ, планы не только должны быть составляемы, но и заучиваемы наизусть. Есть преподаватели, которые исключительно занимаются составленіемъ плановъ читаемыхъ статей и требуютъ дословнаго заучиванія ихъ.

Не малая путаница происходитъ въ употребленіи и въ пониманіи терминовъ: „сознательное чтеніе“, „воспитательное чтеніе“, „образовательное чтеніе“, „объяснительное чтеніе“. Совершенно не выяснено, въ какомъ отношеніи одно къ другому находятся всѣ эти чтенія.

Сознательнымъ можно назвать лишь такое чтеніе, при которомъ читающій со словами читаемаго соединяетъ тѣ представленія, понятія и мысли, какія требуются содержаніемъ статьи, понимаетъ связь между отдѣльными мыслями и вытекающую изъ нихъ главную мысль. — Сознательное чтеніе научныхъ произведеній обогащаетъ читателя знаніями (это его образовательное значеніе); сознательное чтеніе художественныхъ произведеній содѣйствуетъ нравственному развитію (это его воспитательное значеніе). Въ первомъ случаѣ сознательное чтеніе можно назвать образовательнымъ, во второмъ — воспитательнымъ. Строго говоря, трудно отдѣлить образовательную сторону чтенія отъ воспитательной, такъ какъ то, что образовываетъ, въ то же время и воспитываетъ, а то, что воспитываетъ, не остается безъ образовательнаго воздѣйствія.

Остается сказать о художественной сторонѣ чтенія. Художе-

ственнымъ можно назвать лишь такое чтеніе, которое внѣшнимъ образомъ (паузами, удареніями, интонаціей) вполнѣ передаетъ внутреннее содержаніе читаемаго. У всякаго произведенія, какое бы оно ни было, — научное, поэтическое или риторическое, прежде всего должна быть передана читающимъ логическая его сторона, т. е., читающій повышеніемъ и пониженіемъ голоса, остановками (паузами), ускореніемъ и замедленіемъ голоса долженъ помочь слушателю вникнуть въ смыслъ читаемаго. Это — низшая степень художественнаго чтенія, называемая обыкновенно выразительнымъ. Для прозаическихъ статей (описаній, повѣствованій, разсужденій) и такого чтенія достаточно. Если же читающій вызываетъ у слушателя всѣ тѣ эмоціи (радость, гнѣвъ, страхъ, ненависть, смѣхъ и т. п. чувствованія), какія вложены въ читаемое произведеніе, то чтеніе достигаетъ высшей степени художественности и называется художественнымъ въ собственномъ смыслѣ слова.

О значеніи выразительнаго и художественнаго чтеній хорошо говоритъ Зимницкій, а потому приведу его слова. „Кому удавалось слышать хорошее выразительное чтеніе сочиненій научнаго содержанія, напр., по литературѣ, исторіи, естествовѣдѣнію и т. п., тотъ, конечно, съ большимъ удовольствіемъ вспоминаетъ, какъ живо воспринималъ онъ развиваемыя въ сочиненіи понятія и мысли, какъ ясно видѣлъ логическую связь, соединяющую ихъ въ одно цѣлое, какъ безъ всякихъ особенныхъ усилій отдѣлялъ главныя понятія и мысли отъ второстепенныхъ, съ какою, наконецъ, легкостью возникали предъ его умственными очами даже общія, основныя идеи произведенія. Еще поразительнѣе бываетъ впечатлѣніе отъ хорошаго художественнаго чтенія поэтическихъ произведеній. Подъ обаяніемъ такого чтенія невольно весь уходишь въ тотъ идеальный міръ, который поэтъ рисуетъ въ своемъ произведеніи, невольно начинаешь наслаждаться красотами изображенныхъ въ немъ картинъ природы и жизни людей, радоваться счастьемъ этихъ людей, сочувствовать ихъ горю, негодовать на житейскую пошлость и т. д. Совсѣмъ другую картину представляетъ результатъ чтенія тѣхъ же самыхъ произведеній научнаго содержанія и поэзіи, когда чтеніе это не отличается никакими достоинствами со стороны выразительности, когда оно самое обыкновенное, заурядное. Въ этомъ случаѣ мы обыкновенно съ трудомъ воспринимаемъ содержаніе читаемаго произведенія, и потому лишь слабо и въ незначительной степени доходятъ до нашего сознанія образы и чувствованія, изображенные въ немъ. Объ удовольствіи отъ чтенія, о художественномъ наслажденіи произведеніемъ здѣсь, разумѣется, не можетъ быть и рѣчи. Вмѣсто удовольствія мы скорѣе чувствуемъ скуку и утомленіе и чаще всего съ нетерпѣніемъ ожидаемъ . . . конца чтенія. Всё то, что испыты-

ваютъ отъ хорошаго и выразительнаго чтенія люди взрослые, умственно зрѣлые, въ такой же степени, если ещё не въ большей, вліяетъ и на учениковъ. Когда учитель выразительно, живо, художественно читаетъ имъ хорошее поэтическое произведеніе, вполнѣ доступное для нихъ по содержанію, по выраженнымъ въ немъ мыслямъ, образамъ и чувствамъ, то мастерское чтеніе преподавателя дѣйствуетъ на нихъ буквально чарующимъ образомъ: глаза ихъ блестятъ восторгомъ и упоеніемъ, сердце бьется учащеннѣе обыкновеннаго, воображеніе и умъ работаютъ самымъ дѣятельнымъ образомъ, въ классѣ царитъ полная, ничѣмъ не нарушаемая тишина. Въ результатѣ такого чтенія, конечно, получается то, что ни одна подробность картины и жизни, изображенная въ произведеніи, ни одно чувство, выраженное въ немъ, ни одна живая мысль его не пропадаютъ даромъ, а легко и живо проникаютъ въ ихъ сознаніе и надолго, иногда на всю жизнь удерживаются въ ихъ молодой, воспріимчивой памяти". Къ сказанному Зимницкимъ о значеніи художественнаго чтенія можно лишь прибавить, что оно способно внушить учащимся любовь къ чтенію литературныхъ произведеній и къ читающему. Поэтому едва ли можно считать излишне строгимъ требованіе, чтобы тотъ, кто не научился выразительно читать, не шелъ въ учителя родного языка и словесности.

Всѣ виды чтенія тѣсно связаны между собой: безъ надлежащаго обученія процессу чтенія немыслимо сознательное, а безъ сознательнаго невозможны выразительное и художественное. Кромѣ того, насколько положительныя качества процесса чтенія (правильность, бѣглость и отчетливость) могутъ помочь сознательному отношенію къ читаемому, настолько отрицательныя (неправильность, медленность и невнятность) — повредить. Для самихъ учащихся прежде всего имѣетъ значеніе умѣніе читать правильно, бѣгло и сознательно; на слушателей же наиболѣе сильное впечатлѣніе производитъ отчетливое выразительное и художественное чтеніе.

I.

Обученіе процессу чтенія.

Возникновеніе и развитіе письменъ (знаковъ для обозначенія рѣчи). Методы обученія процессу чтенія. Наиболѣе простой и легкій способъ пріобрѣтенія навыка въ процессѣ чтенія. Обученіе правильности, бѣглости и сознательности чтенія на первой ступени.

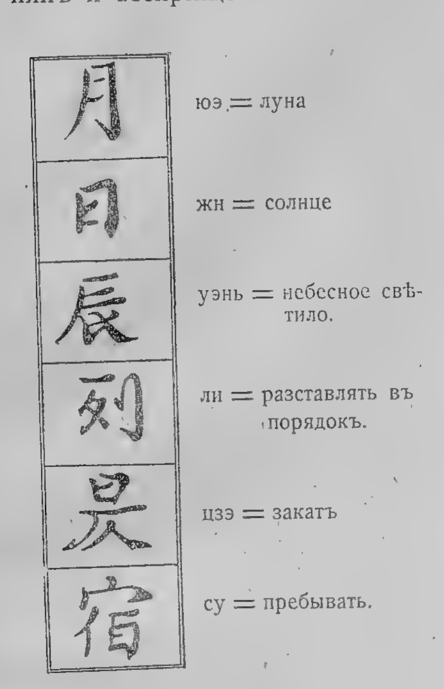
Чтобы понять, почему раньше практиковались одни способы обученія процессу чтенія, теперь другіе, необходимо обратиться къ вопросу, какъ возникли и развивались письмена, т. е., знаки, посредствомъ которыхъ можно сохранить рѣчь и передать ее другимъ.

Стремленіе человѣка подражать формѣ предметовъ побудило его рисовать ихъ. Отъ изображенія предметовъ и ихъ дѣйствій изъ простого побужденія подражать формѣ предметовъ не трудно было перейти къ мысли воспользоваться рисунками для того, чтобы запечатлѣть свою рѣчь и сообщить ее другимъ. Извѣстно, что даже дикари, стоящіе на самой низкой ступени развитія, пользуются рисунками съ этой цѣлью*). Можно сказать, что у китайцевъ и до настоящаго времени существуютъ подобныя письмена: у нихъ нѣтъ буквъ, а есть рисунки (идеограммы) для обозначенія словъ. Сколько

---

*) Максъ Мюллеръ разсказываетъ, что туземцы Каролинскихъ острововъ написали одному капитану такое письмо: вверху изображенъ человѣкъ съ протянутыми руками (знакъ привѣтствія); внизу налѣво слѣдующіе предметы: пять большихъ раковинъ, семь маленькихъ, а три различной формы; прямо противъ этихъ рисунковъ направо три большихъ удочныхъ крючка, четыре малыхъ, два топора и два куска желѣза. Этими рисунками они хотѣли сказать, что за раковины требуютъ удочные крючки, топоры и желѣзо.

словъ, столько и рисунковъ. Это — пословное письмо. У вавилонянъ и ассирійцевъ особыми знаками обозначались не слова, а слоги.



Такъ какъ разныхъ слоговъ несравненно меньше, чѣмъ словъ, то слоговое письмо (клинопись) нуждается въ меньшемъ числѣ знаковъ, чѣмъ идеограммное. У египтянъ письмо тоже было основано на пользованіи идеограммами, т. е. каждый рисунокъ (іероглифъ) обозначалъ отдѣльное слово, но постепенно отъ такого письма они перешли къ фонетическому: рисунокъ сталъ обозначать не слово, а только одинъ звукъ. Чтобы написать, напримѣръ, слово Клеопатра, египтянинъ долженъ былъ нарисовать — краеугольный камень (keli), льва (labo), камышевый листъ (эке), веревочную петлю (ou . . .), боченокъ (pu), орла (ahom) ладонь (tet), ротъ (ro), орла (ahom). Если произнести только начальные звуки приведенныхъ египетскихъ словъ, то и получится слово Клеопатра. Въ данномъ случаѣ рисунокъ (іероглифъ) обратился въ букву, т. е. такой знакъ, который обозначаетъ лишь одинъ звукъ.



Съ теченіемъ времени, особенно тогда, когда письмо сдѣлалось достояніемъ не только жрецовъ, но и купцовъ, іероглифы стали принимать все болѣе простую форму, форму удобную для скораго письма: изъ рисунка орла, какъ предполагаютъ вышла прописная буква А. Финикійскіе купцы заимствовали идею фонетическаго письма у египетскихъ и приспособили ихъ азбуку къ своему языку. Изъ подражанія египтянамъ и они дали названія буквамъ не звуковыя (а, бъ, гъ, дъ и т. п.), а предметныя (алефъ — быкъ, бетъ — домъ, гимль — верблюдъ и т. п.).

Финикіянамъ подражали евреи и греки. Греки даже не позаботились придумать свои названія для буквъ, а лишь нѣсколько измѣнили финикійскія (альфа, бета, гамма и т. д.). Указанное происхожденіе буквъ и сопровождавшія ихъ названія (предметныя, а не звуковыя) послужили источникомъ величайшихъ затрудненій при обученіи процессу чтенія и письма. Практичные римляне

первые упростили буквенныя названія и нѣсколько приблизили ихъ къ звуковому значенію (а бе, це, де . . . эмъ, энъ), что въ значительной мѣрѣ облегчило усвоеніе слоговъ. Геніальная идея не была по достоинству оцѣнена: греки продолжали придерживаться своихъ названій. Составитель древне-церковно-славянской азбуки, какъ человѣкъ, получившій греческое образованіе, въ названіяхъ буквъ подражалъ грекамъ. Его заботили не педагогическія соображенія, а желаніе избѣжать названій, придуманныхъ для буквъ въ языческую пору, и придумать такія, которыя выразили бы какую-нибудь мысль. Названіями буквъ: азъ, буки, вѣди, глаголь, добро, есть, иже, земля, живете, онъ, повидимому, хотѣлъ сказать: „я, буквы зная (вѣдая), говорю (глаголю), добро есть (подразумѣвается—вамъ), которые (иже) на землѣ живете". Побужденіе выразить посредствомъ названій буквъ какія-либо сентенціи привело къ тому, что около восьми сотъ лѣтъ наши ученики должны были доходить до умѣнья читать слѣдующимъ образомъ: сначала заучивать названія церковно-славянскихъ буквъ, потомъ множество слоговъ: буки — азъ = ба, буки — есть = бе, буки — иже = би и т. д.; то же самое продѣлывалось съ остальными согласными; отъ заучиванія двухбуквенныхъ слоговъ переходили къ заучиванію трехбуквенныхъ и четырехбуквенныхъ: буки — рцы — азъ = ра — бра; слово — твердо — рцы — есть = стре и т. п.; по усвоеніи слоговъ, начиналось чтеніе по верхамъ, т. е. чтеніе словъ: добро — онъ = до; буки — рцы — онъ = до — бро — добро; добро — ять = дѣ — добродѣ; твердо — есть = те — добродѣте; люди — ерь = ль — добродѣтель. Даже дѣти съ хорошей, воспріимчивой памятью должны были нѣсколько мѣсяцевъ употребить на одно усвоеніе слоговъ; дѣти со слабой памятью изучали ихъ годы, а съ плохой и совсѣмъ не въ силахъ были одолѣть ихъ, и подвергались за это всевозможнымъ наказаніямъ. Преклоненіе передъ церковно-славянскими названіями буквъ было такъ велико, развитіе обучавшихъ чтенію столь ничтожно, что ни примѣръ западной Европы, ни совѣтъ одного изъ составителей букваря въ XVII в. называть буквы по ихъ звуковому значенію не дѣйствовали на нашихъ учителей грамоты, и они со спокойною совѣстью продолжали учить дѣтей по указанному раньше методу, называемому въ методикахъ буквослагательнымъ. Пользованіе церковно-славянской азбукой, несоотвѣтствующей русскому языку, продолжалось до Великаго реформатора. Петръ и вслѣдъ за нимъ Академія наукъ старались приспособить такъ называемую гражданскую азбуку къ требованіямъ русскаго языка. Но это имъ не вполнѣ удалось вслѣдствіе недостаточнаго знакомства съ звуковымъ составомъ языка. Съ Петра Великаго мало по-малу вмѣсто церковно-славянскихъ названій буквъ стали входить въ упо-

требленіе латинскія. Благодаря этому, усвоеніе слоговъ пошло нѣсколько проще и легче (де — о = до; бе — эръ — о = ро — бро — добро; де — ять = дѣ — добродѣ; те — е = те — добродѣте; эль — ерь = ль — добродѣтель).

Въ буквослагательномъ методѣ скучнымъ и почти безплоднымъ служитъ употребленіе названій буквъ при сочетаніи ихъ въ слоги, а потому съ XVIII вѣка нѣкоторые учителя стали учить такъ: учитель произносилъ слоги: ба, ма, па . . . ученики повторяли за нимъ до тѣхъ поръ, пока не усвоивали ихъ. Къ изученію слоговъ одни приступали послѣ усвоенія названій буквъ, другіе не находили нужнымъ и это дѣлать. Такъ какъ въ основу указаннаго способа положено было усвоеніе слоговъ безъ названія буквъ, то онъ сталъ извѣстенъ подъ именемъ с л о г о в о г о. По существу этотъ методъ не отличается отъ буквослагательнаго, но гораздо проще его и скорѣе ведетъ къ цѣли.

Однако за границей и у насъ онъ не успѣлъ получить широкаго распространенія, потому что на смѣну ему явились методы Стефани и Жакото, а вслѣдъ за ними и з в у к о в о й. (Методы Стефани и Жакото обыкновенно считаютъ звуковыми, но это невѣрно, какъ будетъ видно изъ дальнѣйшаго изложенія). Стефани отказался отъ общепринятыхъ наименованій буквъ и называлъ ихъ по звуковому значенію (а, бъ, въ, гъ и т.), вслѣдствіе чего ему удавалось пріучить учащихся составлять изъ буквъ слоги; благодаря этому, мучительное буквосложеніе и усвоеніе слоговъ стало мало-по-малу отходить въ область преданій во всѣхъ школахъ, кромѣ еврейскихъ хедеровъ и старообрядческихъ домашнихъ школъ.

Умѣнія составлять изъ буквъ слоги Стефани достигалъ слѣдующими двумя способами: онъ или закрывалъ указкой первую букву и заставлялъ произносить другую, а потомъ, когда указка снята, прибавить первую (разумѣется спереди), или закрывалъ вторую букву, а первую приказывалъ тянуть до тѣхъ поръ, пока не сниметъ указки, послѣ чего ученикъ сливалъ буквы въ слогъ. Чтобы представить этотъ пріемъ наглядно, Стефани выражаетъ продолженное произношеніе первой буквы посредствомъ черточекъ. Въ началѣ ученики читаютъ: м . . . . . . а, затѣмъ короче: м . . а, наконецъ, прямо: ма. Относительно перваго пріема еще Паульсонъ замѣтилъ, что онъ никуда не годится, и нельзя не согласиться съ почтеннымъ педагогомъ. Второй пріемъ, который у насъ настойчиво пропагандировалъ баронъ Корфъ, устраняетъ необходимость усвоенія слоговъ и непосредственно ведетъ къ чтенію ихъ.

Стефани, какъ видно изъ изложенія его метода, шелъ с и н т е т и ч е с к и: отъ чтенія буквы (чтеніемъ буквы называю произношеніе звукового значенія буквы) къ чтенію слога, отъ чтенія слога

къ чтенію слова, отъ чтенія слова къ чтенію предложенія. Жакото обучалъ процессу чтенія обратнымъ путемъ — аналитически: отъ чтенія предложенія онъ переходилъ къ чтенію слова, отъ чтенія слова къ чтенію слога. Отъ чтенія слога слѣдовало бы перейти къ чтенію буквы, т. е. къ произношенію ея звукового значенія. Но, къ сожалѣнію, Жакото этого не дѣлалъ: онъ не разлагалъ слоговъ на составляющіе ихъ звуки, не называлъ буквъ по ихъ звуковому значенію, но заставлялъ заучивать въ слогѣ общепринятыя латинскія названія: а, бе, эмъ и т. п.

Методъ Жакото надѣлалъ много шуму: со всѣхъ концовъ Европы съѣзжались посмотрѣть, съ какою легкостью его ученики пріобрѣтали навыкъ въ чтеніи. Тогда у всѣхъ грамотныхъ еще свѣжо было воспоминаніе о томъ, съ какимъ величайшимъ трудомъ имъ самимъ давался этотъ навыкъ. Между тѣмъ успѣхъ метода зависѣлъ не столько отъ его качества, сколько отъ личности самого Жакото. Достоинство метода Жакото, сравнительно съ слоговыми методами, заключалось въ томъ, что въ предложеніи легче запоминается слово, а въ словѣ слогъ. Возьмемъ, напримѣръ, предложеніе: „Буря мглою небо кроетъ". Когда усвоено предложеніе, нетрудно замѣтить каждое слово, а въ словѣ слогъ. До Жакото сторонники слоговыхъ методовъ заставляли заучивать одни слоги (ба, ва, га и т. д.) безъ отношенія къ словамъ.

Методы Стефани и Жакото не долго просуществовали. Во время ихъ возникновенія явились — увлеченіе изученіемъ звуковъ всѣхъ наиболѣе извѣстныхъ европейскихъ языковъ и увлеченіе естественнымъ методомъ обученія, требовавшимъ, чтобы учащіеся по возможности проходили, при изученіи учебнаго предмета, тотъ же путь, какой былъ пройденъ при постепенномъ развитіи его. Методисты средины минувшаго вѣка, зараженные указанными увлеченіями, считали крайне нецѣлесообразнымъ начинать обученіе дѣтей съ заучиванія буквъ и чтенія *). По ихъ мнѣнію, предварительно нужно продѣлать рядъ устныхъ упражненій, ибо устная рѣчь явилась раньше письменной. Вопросъ о томъ, каковы должны быть устныя упражненія, рѣшался различно. Одни исходили изъ требованія итти отъ простого къ сложному, а другіе отдавали предпочтеніе требованію итти отъ извѣстнаго къ неизвѣстному. Такъ какъ въ устной

*) Буква въ это время подверглась страшному гоненію: на нее стали смотрѣть какъ на что-то такое, что лишено всякаго смысла и значенія; къ звукамъ, напротивъ, стали питать какія-то особыя симпатіи, не подумавъ въ пылу увлеченія, что понятіе о буквѣ шире, чѣмъ понятіе о звукѣ, такъ какъ буква представляетъ собой соединеніе представленія объ извѣстномъ звукѣ съ представленіемъ о письменномъ знакѣ. Буква безъ звука немыслима.

рѣчи самымъ простымъ элементомъ служитъ звукъ, то первымъ пришлось держаться синтетическаго метода: знакомить со звуками, звуки сочетать въ слоги, слоги въ слова, слова въ предложенія. Вторые должны были начинать съ анализа, такъ какъ извѣстнымъ для дѣтей служитъ рѣчь и неизвѣстнымъ составныя ея части (слова), въ словахъ — слоги, въ слогахъ — звуки. Послѣ анализа рѣчи на звуки, переходили къ синтезу звуковъ въ слова. Такъ какъ у первыхъ звуки были исходнымъ пунктомъ, а у вторыхъ конечнымъ, то предварительныя устныя упражненія, какъ у тѣхъ, такъ и у другихъ получили названіе предварительныхъ звуковыхъ упражненій: у первыхъ — синтетическихъ, у вторыхъ — аналитическихъ, точнѣе аналитико-синтетическихъ, такъ какъ за разложеніемъ словъ на звуки слѣдовало сочетаніе звуковъ въ слова.

Сторонникамъ синтетическихъ звуковыхъ упражненій важно было знать, какіе звуки легче всего произносятся дѣтьми, и какіе наиболѣе пригодны для сочетанія въ слоги. Изъ гласныхъ наиболѣе легкими для произношенія и пригодными для слiянія съ согласными признавались *а*, *о*, *у*, *и*; изъ согласныхъ длительные: с, х, *ш* и даже *р*. Однако, слiяніе согласныхъ съ гласными давалось дѣтямъ съ трудомъ, даже послѣ продолжительныхъ упражненій и подсказываній со стороны учащаго; особенно трудно было пріучить сливать согласные съ мягкими гласными, которые, какъ извѣстно, представляютъ собой скорѣе не звуки, а слоги, состоящіе изъ звуковъ — согласнаго й и гласнаго (я = йа, ю = йу, е = йэ, ё = йо). Отъ устныхъ упражненій надъ звуками переходили къ постепенному ознакомленію съ буквами и къ упражненіямъ въ чтеніи тѣхъ словъ, какія можно было составить изъ усвоенныхъ буквъ. Изъ-за звуковыхъ синтетическихъ упражненій, предшествовавшихъ процессу чтенія, и самый способъ обученія получилъ названіе синтетическаго. Обученіе процессу чтенія по названному методу не обнаруживало очевидныхъ преимуществъ передъ буквослагательнымъ методомъ, почему многіе изъ педагоговъ (между прочимъ и гр. Толстой, увлекавшійся тогда педагогическими вопросами) относились къ нему враждебно. Предварительныя звуковыя упражненія считали излишними, произношеніе согласныхъ безъ гласныхъ труднымъ для дѣтей и, кромѣ того, безцѣльнымъ, такъ какъ, по ихъ мнѣнію, отъ *бъа* дѣти точно также самостоятельно не могли перейти къ *ба*, какъ и отъ *бе — а* къ *ба*, особенно отъ *бе — я* къ *бя*. Къ сказанному можно прибавить, что по буквослагательному методу обученіе процессу чтенія шло гладко, безъ всякихъ хитростей, хотя правда съ большимъ трудомъ; при звуковомъ синтетическомъ допускались разнаго рода мудрствованія, не безъ основанія казавшіяся лукавыми, такъ какъ несоотвѣтствіе между

звуками нашего языка и азбукой слишкомъ рѣзко бросается въ глаза и на каждомъ шагу ставитъ непреодолимыя затрудненія; такъ, напримѣръ, никакіе пріемы не помогутъ *н* и *я* слить въ слогъ *ня*; нужно, какъ это и дѣлается, при буквослагательномъ методѣ заучить, что *н* и *я* составляютъ слогъ *ня* *).

Указанныя несообразности нѣсколько сглаживались и не такъ сильно давали себя чувствовать при аналитическомъ методѣ обученія чтенію. Разложить рѣчь на слова, слова на слоги и слоги на звуки не представляетъ такихъ затрудненій, какъ сліяніе звуковъ. Когда слово разложено на звуки, не трудно уже по звукамъ воспроизвести слово. При переходѣ отъ звуковыхъ аналитическихъ и синтетическихъ упражненій къ чтенію, поступали слѣдующимъ образомъ: разложивъ слово на звуки *(р—а—м—а)*, обозначали каждый звукъ буквой (р—а—м—а) и заставляли учащихся по буквамъ воспроизвести слово — прочесть. Само собой разумѣется, что послѣ всего продѣланнаго процессъ чтенія не представлялъ особыхъ затрудненій.

Но строгіе послѣдователи естественнаго метода не удовлетворились этимъ и стали разсуждать такъ: письменныя буквы явились раньше печатныхъ, а потому сначала нужно написать слово, а потомъ уже читать его. Подъ воздѣйствіемъ этого соображенія, въ аналитическій методъ обученія процессу чтенія было внесено слѣдующее незначительное измѣненіе: послѣ разложенія предложенія на слова, слова на звуки стали знакомить учащихся не съ печатными, а съ рукописными буквами выдѣленныхъ звуковъ, заставляли учащихся написать буквы разложеннаго на звуки слова и прочесть написанное. Тутъ происходило совмѣстное обученіе процессу письма и чтенія, при чемъ процессъ письма предшествовалъ процессу чтенія, и въ процессѣ чтенія учащіеся упражнялись на словахъ, написанныхъ ими самими.

Изложенный пріемъ обученія грамотѣ получилъ названіе „метода письма-чтенія“ и во второй половинѣ минувшаго вѣка признавался самымъ цѣлесообразнымъ, потому что, какъ говорили, „только въ этомъ способѣ, построенномъ въ прямомъ соотвѣтствіи естественному ходу изобрѣтенія письма, ученикъ можетъ быть доведенъ до усвоенія грамоты вполнѣ сознательно и самостоятельно.“

---

*) Кл. Тихомировъ въ возраженіи на мои статьи: „Обученіе грамотѣ“ иначе смотритъ. Различіе въ воззрѣніяхъ происходитъ отъ того, что, по его мнѣнію, буквы: я, ё, ю, е обозначаютъ простые гласные звуки, а не слоги (йа, йо, йо, йэ), поэтому слогъ *рё* онъ разлагаетъ на *рь ё*, или просто на *р* и *ё*; по установившемуся взгляду ё состоитъ изъ звуковъ рьйо, а не рьо (по нашей орѳографіи — рё).

Однако, стремленія къ усовершенствованію обученія грамотѣ не остановились. Во время возникновенія метода письма-чтенія благодаря Дистервегу увлеклись идеей о воспитывающемъ обученіи, т. е. такомъ обученіи, которое должно имѣть въ виду не одно сообщеніе знаній, но и всестороннее развитіе учащихся.

Усвоеніе процессовъ письма и чтенія, само собой разумѣется, не могло оказать въ достаточной степени воспитывающаго воздѣйствія на нихъ. Кромѣ того, методъ письма-чтенія не могъ удовлетворить строгихъ послѣдователей естественнаго хода развитія. Дѣло въ томъ, что раньше письма явилась устная рѣчь, а раньше рѣчи возникаетъ знакомство съ окружающими насъ предметами и явленіями.

Желая удовлетворить этимъ требованіямъ, нѣмецкіе педагоги второй половины минувшаго вѣка — Фогель и Бёме обставили обученіе процессамъ письма и чтенія слѣдующимъ образомъ: учащій долженъ былъ показать предметъ или рисовать его (наглядное обученіе — непосредственное или посредственное); потомъ шла бесѣда о предметѣ (упражненіе въ устной рѣчи), дальше учащіеся сами должны были нарисовать показанный предметъ; подъ рисункомъ учащій писалъ названіе его; учащіеся копировали написанное; послѣ этого учащій устно произносилъ написанное слово и заставлялъ учащихся разложить его на звуки, а написанное на буквы; дальше указывалось на отношеніе звуковъ къ написаннымъ буквамъ, а потомъ и къ печатнымъ; учащіеся упражнялись въ письмѣ буквъ, словъ и въ чтеніи написаннаго и напечатаннаго.

Такъ какъ въ основу изложеннаго способа обученія процессамъ письма и чтенія ставились такія слова, на которыхъ можно было познакомить учащихся со всѣми звуками, а также со всѣми письменными и печатными буквами, то онъ и получилъ названіе способа нормальныхъ словъ. Этотъ способъ обученія грамотѣ удовлетворялъ, повидимому, всѣмъ требованіямъ естественнаго метода. Чтобы сдѣлать его (способъ нормальныхъ словъ) еще и всесторонне воспитывающимъ, Бёме рекомендовалъ: а) загадывать загадки, относящіяся къ разсматриваемому предмету; б) заучивать и пѣть относящіяся къ нему стихотворенія.

Методомъ нормальныхъ словъ, называемымъ иначе синкритическимъ (смѣшаннымъ), наглядно звуковымъ, закончились попытки усложнять обученіе грамотѣ. Слишкомъ очевидныя крайности его вызвали насмѣшки, а послѣднія побудили методистовъ и учащихъ отказаться отъ излишнихъ увлеченій. Старая школа при обученіи дѣтей процессамъ чтенія и письма только объ этомъ и заботилась, нисколько не думая о сознательномъ отношеніи учащихся къ тому, что они читаютъ и пишутъ, почему старые буквари и прописи были

переполнены отвлеченными словами и предложеніями. Новая школа впала было въ противоположную крайность: думала, что прежде, чѣмъ заставить учущагося написать или прочесть слово о с ь, необходимо познакомить съ частями оси, поговорить объ ихъ назначеніи, рѣшить относящуюся къ ней загадку, а, если есть стихотвореніе, воспѣвающее ось, то заучить его наизусть и пропѣть.

Устранивъ крайности метода натуральныхъ словъ (наглядно-звукового) въ томъ видѣ, въ какомъ Фогель, Бёме и ихъ послѣдователи представляли его, Страховъ, авторъ распространенной въ настоящее время „Методики русской грамоты" находитъ его наиболѣе нормальнымъ изъ всѣхъ методовъ не только, конечно, буквенныхъ и слоговыхъ, но и звуковыхъ. По мнѣнію Страхова, наглядно-звуковой методъ въ наиболѣе нормальномъ видѣ долженъ состоять изъ слѣдующихъ трехъ важнѣйшихъ моментовъ: 1) вступительныхъ уроковъ, 2) подготовительныхъ упражненій къ чтенію и письму и 3) обученія собственно письму-чтенію. Такъ какъ наглядно-звуковой методъ въ томъ видѣ, въ какомъ Страховъ представляетъ его, является чуть-ли не самымъ популярнымъ и распространеннымъ въ настоящее время, то необходимо подробнѣе остановиться на немъ въ изложеніи названнаго методиста.

На вступительныхъ урокахъ Страховъ совѣтуетъ ознакомить новичковъ съ порядками и требованіями школы, указать мѣста, дать наставленіе относительно поведенія и обязанностей, относительно классныхъ и учебныхъ принадлежностей и обращенія съ ними; по возможности выяснить такія основныя понятія, съ которыми придется встрѣчаться на первыхъ же урокахъ грамоты (вверхъ, вверху, сверху, снизу, книзу, справа, направо и т. д.). Далѣе Страховъ рекомендуетъ бесѣдовать по поводу того, что окружаетъ дѣтей; онъ считаетъ также умѣстнымъ, чтобы учащій прочелъ что-либо или разсказалъ, а потомъ поговорилъ относительно прочитаннаго или разсказаннаго. Относительно количества времени, какое можно посвятить вступительнымъ бесѣдамъ, Страховъ замѣчаетъ, что было бы совсѣмъ недостаточно ограничить его нѣсколькими часами (какъ совѣтуетъ Солонина), потому что въ слишкомъ ограниченное время невозможно достигнуть какихъ-либо опредѣленныхъ результатовъ, но не слѣдуетъ и растягивать эти бесѣды на цѣлыя недѣли (2—3, какъ рекомендуетъ Бобровскій), потому что обученіе въ начальной школѣ ограничено такимъ срокомъ, минутами котораго нужно дорожить. Скажу отъ себя, что не только по указанной причинѣ вступительные уроки не должны продолжаться долго, — есть болѣе важныя соображенія, побуждающія или ограничить ихъ 2—3 днями, или даже совсѣмъ не допускать. То, что рекомендуется Страховымъ для вступительныхъ уроковъ, или извѣстно дѣтямъ, или само собой

усвоивается ими постепенно при посѣщеніи школы. Въ начальной школѣ учитель обыкновенно занимается съ 2—3 отдѣленіями, поэтому онъ долженъ показать новичкамъ такія упражненія, которыя они могли бы выполнять самостоятельно, безъ помощи учащаго. Къ такимъ упражненіямъ относятся упражненія въ рисованіи и письмѣ. Вступительными уроками въ указанномъ Страховымъ видѣ не слѣдуетъ увлекаться еще и потому, что дѣти, прійдя въ школу съ тѣмъ, чтобы узнать что-то невѣдомое для нихъ, непріятно будутъ поражены, если ихъ будутъ занимать тѣмъ, съ чѣмъ они знакомились и въ повседневной жизни.

Къ упражненіямъ, подготовляющимъ къ грамотѣ, Страховъ относитъ звуковыя, главнѣйшей цѣлью которыхъ служитъ — довести учащихся до пониманія, что слова состоятъ изъ звуковъ, и научить ихъ разлагать слова на звуки и изъ звуковъ составлять слова. Въ своемъ воззрѣніи на значеніе звуковыхъ упражненій Страховъ слѣдуетъ взгляду пока большинства методистовъ. Чтобы имѣть возможность критически отнестись къ вопросу, нужны ли звуковыя упражненія, и, если нужны, то какъ ихъ вести, необходимо тщательно разсмотрѣть звуки русскаго языка и ихъ отношеніе къ буквамъ русской азбуки.

Анализируя русскую общепринятую литературную рѣчь, мы ясно и отчетливо можемъ распознавать слѣдующіе гласные и согласные звуки: гласные — *а, о, у, ы, э, и* (и безъ йота); согласные: *й, ръ—рь, лъ—ль, нъ—нь, дъ—дь, тъ—ть, зъ—зь, съ—сь, мъ—мь, бъ—бь, пъ—пь, въ—вь, фъ—фь,* *) *hъ—hь, хъ—хь, γъ—γь,* **) *къ—кь, шъ—шь, жъ—жь*.

Если къ этимъ 43 звукамъ (6 гласнымъ и 37 согласнымъ) присоединить пять гласныхъ *(я, ё, ю, и, е)* ***) и шесть согласныхъ *(цъ—ць, чъ—чь, щъ—щь)*, разсматриваемыхъ одними какъ простые звуки, другими какъ сложные, то въ русскомъ языкѣ насчитаемъ 54 звука (11 гласныхъ и 43 согласныхъ). Разница въ произношеніи однихъ звуковъ отчетливо улавливается ухомъ *(р, н, с* и т. д.), другихъ — съ крайнимъ трудомъ *(шъ—шь, жъ—жь* и т. п.) †).

---

*) Звуки: *фъ* и *фь* попали въ русскую литературную рѣчь вслѣдствіе внесенія въ нее иностранныхъ словъ съ ними: Ѳедоръ, кафтанъ, графинъ и т. п..

**) Латинской буквой *h* обозначенъ длительный звучный согласный звукъ, для котораго отзвучнымъ служатъ хъ—хь (Бога — Богъ — Бохъ). Греческой буквой γ обозначены мгновенные согласные, для коихъ отзвучными служатъ *къ—кь* (друга — другъ — друкъ).

***) Здѣсь *и* нужно произносить съ *й*: ихъ, имъ.

†) По другому мнѣнію, въ русскомъ языкѣ имѣются лишь твердые согласные: *ш*, ж.

Буквъ въ русской азбукѣ 35. Двѣ изъ нихъ: **ъ** и **ь** звуковъ не обозначаютъ, а слѣдовательно для обозначенія всѣхъ 54 звуковъ русская азбука располагаетъ всего 33 буквами; но и изъ этихъ три **(ѳ, ѣ, і)** излишни, такъ какъ по звуковому значенію совершенно тождественны буквамъ: **ф, е, и.** Чтобы понять, почему возможно столь рѣзкое несоотвѣтствіе между числомъ звуковъ русскаго языка и числомъ буквъ русской азбуки, необходимо обратить вниманіе на то значеніе, какое имѣютъ твердый, мягкій знаки и гласныя буквы. — Твердый и мягкій знаки, не обозначая сами звуковъ, показываютъ, какъ произносить предшествующую имъ согласную букву — твердо или мягко *(бъ, бь)*. Твердыя гласныя **(а, о, у, ы, э)** въ началѣ слога и послѣ согласной обозначаютъ звуки (*а, о, у, ы, э*); кромѣ того, слѣдуя за согласной, онѣ показываютъ, что предшествующая имъ согласная обозначаетъ твердый согласный звукъ (*ос, со, рут*). Мягкія согласныя (я, ё, ю, е, ѣ) въ началѣ слога обозначаютъ сложные гласные звуки, близкіе къ произношенію *йа, йо, йу, йэ*; слѣдуя за согласными буквами, онѣ обозначаютъ простые гласные звуки, почти тожественные звукамъ: *а, о, у, э* и, кромѣ того, показываютъ, что предшествующая имъ согласная обозначаетъ мягкій согласный звукъ (*бя = бь а, бё = бь о, бю = бь у, бе = бь э, бѣ = бь э*). Что касается гласной буквы **и**, то она въ началѣ слога обозначаетъ или простой звукъ *и* (имя, ива), или сложный, близкій къ слогу *йи* (ихъ, имъ, ими, волчьи); слѣдуя за согласной, она обозначаетъ простой звукъ *и* и показываетъ, что предшествующая ей согласная показываетъ мягкій согласный звукъ (*ри*); послѣ согласныхъ: **ж, ш, ц** она тождественна звуку *ы*. Буква **і** имѣетъ такое же значеніе, какъ **и**, не обозначая лишь сложнаго звука, близкаго къ слогу *йи*.

Такимъ образомъ, благодаря твердому и мягкому знакамъ, а также гласнымъ буквамъ, парные согласные звуки русскаго языка (*бъ—бь, ръ—рь* и т. д.) обозначаются въ русской азбукѣ одной, а не двумя буквами, какъ слѣдовало бы и какъ принято польской азбукой, имѣющей для парныхъ согласныхъ звуковъ по два письменныхъ знака. Всѣ 43 согласныхъ звука русскаго языка обозначаются 22 буквами. Буква **й** обозначаетъ одинъ звукъ, буква **г** *) четыре (*hъ—hь, γъ—γь*), остальные 38 звука могутъ быть обозначены 19 буквами, но они обозначаются 20, такъ какъ парные звуки: *фъ* и *фь* обозначаются не одной буквой, какъ слѣдовало бы по

*) О томъ, что буква **г** можетъ читаться, какъ **в** (того), **к** (другъ), **х** (Богъ), здѣсь не мѣсто говорить, какъ не мѣсто говорить и о томъ, что буквы, обозначающія звучныя звуки, въ извѣстныхъ случаяхъ читаются, какъ отзвучныя (дубъ, медвѣдь, пробка).

аналогіи съ другими парными, но двумя (ф и ѳ). Для 11 гласныхъ звуковъ русскаго языка въ азбукѣ имѣются 11 буквъ, но, какъ это можно было видѣть изъ раньше сказаннаго, звуки: *е* и *ё* обозначаются одной буквой **е**, звукъ *е* — двумя буквами **е** и **ѣ**, звуки: *и* (безъ й) и *йи* одной буквой **и**, а буква **і**, имѣющая такое же звуковое значеніе, какъ **и**, поставлена въ исключительное положеніе — употребляется лишь передъ гласными буквами и согласной **й**, какъ близкой гласнымъ.

Итакъ, буквы, кромѣ **а, о, у, ы, э, й** *), какъ видно изъ предыдущаго изложенія, сами по себѣ не имѣютъ опредѣленнаго звукового значенія, — онѣ пріобрѣтаютъ его въ слогѣ, а въ нѣкоторыхъ случаяхъ только въ словѣ, напр., въ слогахъ: **кон, стал, им** и другихъ. Буквы: **н, л, и** получаютъ опредѣленное звуковое значеніе въ словахъ: конъ и конь, сталъ и сталь, имъ и имѣть; въ словахъ: игла, козьи, кожи — буква **и** имѣетъ три довольно ясно различаемыя звуковыя значенія; въ словахъ: гусь, гиря, коготь, легкій, другъ, его — буква **г** обозначаетъ 6 разныхъ звуковъ.

Сказаннаго объ отношеніи буквъ русской азбуки къ звукамъ русскаго языка достаточно, чтобы серьезно задуматься надъ вопросомъ, дѣйствительно ли такъ необходимы и полезны звуковыя упражненія, какъ въ этомъ увѣряли и увѣряютъ большинство и притомъ наиболѣе извѣстныхъ методистовъ **). У Страхова относительно ихъ замѣчается, какъ мнѣ кажется, какая-то неопредѣленность и неустойчивость. На стр. 47 своей „Методики" онъ говоритъ, что „долго останавливаться на нихъ (на звуковыхъ упражненіяхъ) нѣтъ надобности (курсивъ его), — какъ скоро учитель замѣтитъ, что учащіеся уразумѣли, что слова состоятъ изъ звуковъ, и пріобрѣли нѣкоторый навыкъ

*) Къ буквамъ, имѣющимъ опредѣленное значеніе, можно было бы отнести **ж, ш, ц, ч** и считать первыя три обозначающими только твердые согласные, а послѣднюю только — мягкій, но я этого не дѣлаю въ виду того, что они сочетаются какъ съ твердыми, такъ и съ мягкими гласными.

**) Изъ современныхъ методистовъ наиболѣе ярымъ защитникомъ звуковыхъ упражненій является Кл. Тихомировъ, энергично настаивающій на томъ, чтобы звуковой составъ словъ изучался какъ можно тщательнѣе; онъ рѣзко нападаетъ на тѣхъ, кто небрежно относится къ этому. Наблюденія надъ культурно-историческимъ ростомъ письменнаго языка привели его къ заключенію, что изученіе звукового состава рѣчи должно быть не предварительною лишь, но самою важною, самою существенною работою во всемъ процессѣ обученія грамотѣ: въ этомъ все дѣло, весь секретъ грамоты. Изъ всѣхъ статей его по этому вопросу (одна изъ нихъ между прочимъ направлена противъ меня) видно, что онъ принимаетъ всѣ данныя, касающіяся обученія грамотѣ, кромѣ самаго важнаго: несоотвѣтствія между звуками и буквами языка. Не будь этого несоотвѣтствія онъ былъ бы совершенно правъ.

разлагать слова и выдѣлять изъ нихъ звуки (мой курсивъ), то онъ долженъ прекратить отдѣльныя звуковыя упражненія и перейти къ ознакомленію съ буквами".

Этотъ осторожный совѣтъ относительно звуковыхъ упражненій находится въ противорѣчіи со слѣдующими словами на стр. 53: „Когда приготовительныя упражненія — звуковыя и письменныя — достигнутъ своихъ цѣлей, т. е., когда, съ одной стороны, учащіеся достаточно ознакомятся съ звуковымъ составомъ рѣчи и научатся безошибочно разлагать слова на звуки (мой курсивъ), и когда, съ другой стороны, научатся правильно писать буквенные элементы, тогда должно приступить къ обученію собственно письму и чтенію." Съ требованіями, — довести учащихся до пониманія, что слова состоятъ изъ звуковъ, привить нѣкоторый навыкъ разлагать слова и выдѣлять изъ нихъ звуки — согласиться можно, но добиваться того, чтобы учащіеся достаточно ознакомились съ звуковымъ составомъ рѣчи и научились безошибочно разлагать слова на звуки, едва ли нужно для процесса чтенія и полезно для письма. О вредѣ звуковыхъ упражненій для образованія навыка въ чтеніи еще въ 1896 г. В. Флеровъ въ статьѣ: „Способы обученія слiянію звуковъ при обученіи грамотѣ" писалъ слѣдующее: „Представимъ себѣ, что дѣти научились устно, на память, сливать звуки во всевозможныя сочетанія, — въ чемъ тогда состоитъ задача чтенія для нихъ? При видѣ буквъ, составляющихъ слово, они не могутъ же произносить рядъ соотвѣтствующихъ имъ звуковъ, а должны предварительно припомнить устное ихъ сліяніе, сложить эти звуки про себя, и только тогда они произносятъ слово въ готовомъ видѣ. Какъ видите, продолжаетъ онъ дальше, предварительныя устныя сліянія внесли въ процессъ чтенія актъ припоминанія, сліянія „въ умѣ" — актъ совершенно излишній и крайне вредный для образующагося навыка чтенія. Не приходилось ли вамъ наблюдать дѣтей, которыя при чтеніи каждаго слова предварительно что-то обдумываютъ, шевелятъ губами, шепчутъ, и потомъ сразу, залпомъ произносятъ все слово? Вы навѣрняка можете сказать, что эти дѣти учились по способу предварительныхъ устныхъ сліяній. Вѣроятно, случалось вамъ замѣчать въ нѣкоторыхъ школахъ и другой недостатокъ — крайне неплавное чтеніе, такъ сказать, скачками: скажутъ слово и помолчатъ, опять скажутъ и помолчатъ и т. д. Это тоже прямое слѣдствіе устныхъ сліяній. Не думаю, чтобы для васъ было непонятно, почему при устныхъ сліяніяхъ дѣти получаютъ и другіе дурные навыки въ чтеніи: привыкаютъ искажать, переиначивать слова, измѣняютъ начало или конецъ словъ, читаютъ по догадкѣ и т. п. Въ этомъ случаѣ буквы мало помогаютъ имъ, такъ какъ, взглянувъ на нихъ,

дѣти въ умѣ складываютъ звуки и, складывая, такъ же сбиваются въ порядкѣ ихъ, такъ же легко забываютъ начальные и конечные звуки, какъ и при устныхъ сліяніяхъ. Обратите вниманіе, что всѣ эти недостатки чтенія не случайны, а зависятъ отъ самой сущности способа устныхъ сліяній, что всѣ они очень вредны и весьма трудно искореняются, оставаясь и такъ или иначе отражаясь на чтеніи даже у учениковъ, оканчивающихъ курсъ начальной школы" (Р. Ш. 1896 г. № 11, стр. 167).

Вахтеровъ также отвергаетъ необходимость и даже цѣлесообразность предварительныхъ звуковыхъ упражненій, но по другимъ соображеніямъ, а именно: 1) дѣленіе словъ на звуки не интересуетъ дѣтей, представляется имъ безцѣльнымъ и безсмысленнымъ занятіемъ, а подобныхъ занятій слѣдуетъ избѣгать; 2) звуки гораздо легче запоминаются въ связи съ буквами, а потому звуковыя упражненія должны вестись параллельно съ изученіемъ буквъ.

Въ статьѣ: „Обученіе грамотѣ", помѣщенной въ „Русской школѣ" за 1904 г., я тоже выступалъ противникомъ предварительныхъ звуковыхъ упражненій. Теперь останавливаться на этомъ вопросѣ не буду, во-первыхъ, потому, что сказанное объ отношеніи звуковъ русскаго языка къ буквамъ русской азбуки даетъ достаточно матеріала для сужденія, нужны ли звуковыя упражненія или нѣтъ, и если кто признаетъ ихъ необходимыми, то пусть возьметъ на себя отвѣственность за то, чтобы они были согласны съ звуковымъ составомъ словъ, а не съ буквеннымъ, какъ это сплошь и рядомъ дѣлается; во-вторыхъ, потому, что въ „Методикѣ письма" даны указанія, какъ обучать процессу письма безъ предварительныхъ звуковыхъ упражненій, и, въ третьихъ, потому, что дальше будетъ указано, какъ поставить въ наиболѣе естественныя условія обученіе процессу чтенія.

Перейдемъ теперь къ третьему моменту наглядно-звукового метода въ его наиболѣе нормальномъ видѣ — къ обученію собственно письму-чтенію. Страховъ такъ представляетъ ходъ занятій по обученію процессамъ письма-чтенія. „Подобравъ какое-нибудь наиболѣе подходящее слово", говоритъ онъ, „учитель предлагаетъ учащимся разложить его на звуки. Когда это будетъ сдѣлано, учитель можетъ предварительно объяснить учащимся, что всякое произносимое слово нами легко можетъ быть написано, для этого нужно только обозначить всѣ звуки слова особыми письменными знаками и расположить эти знаки въ томъ порядкѣ, въ какомъ расположены звуки въ словѣ. Эти письменные знаки звуковъ называются буквами и, слѣдовательно, для того, чтобы умѣть писать, нужно теперь изучить эти знаки звуковъ, или буквы. Затѣмъ, возвратившись къ разложенному на звуки слову, учитель спрашиваетъ, какой

въ немъ первый звукъ, и, получивъ правильный отвѣтъ, переходитъ къ ознакомленію съ письменной буквой этого звука; на классной доскѣ, предварительно разграфленной въ сѣтку, онъ крупно и по возможности самымъ правильнымъ образомъ пишетъ эту букву, заставляя учениковъ внимательно слѣдить за тѣмъ, какъ онъ её пишетъ, и самымъ подробнымъ образомъ объясняя составъ и самый способъ написанія ея; потомъ, для лучшаго закрѣпленія въ памяти учениковъ начертанія показанной буквы, учитель спрашиваетъ у учениковъ всё, что онъ объяснилъ относительно ея, изъ сколькихъ и какихъ чертъ состоитъ эта буква, какъ она выписывается въ графическую сѣтку, сколько нажимовъ имѣетъ она и во сколько тактовъ должна писаться; и наконецъ заставляетъ учениковъ самихъ писать показанную букву на своихъ доскахъ или тетрадяхъ. Буква сначала пишется безъ такта, а потомъ подъ тактъ. Когда ученики ознакомятся съ буквой перваго звука разложеннаго слова, они точно такимъ же образомъ знакомятся и съ другими буквами, какія нужно написать, чтобы составилось всё слово. Когда будетъ написано всё слово, ученики прочитываютъ его, а потомъ изученныя буквы различнымъ образомъ комбинируются; и ученики упражняются въ чтеніи того, что можетъ быть составлено изъ ихъ различной комбинаціи. Такъ вмѣстѣ съ изученіемъ буквъ соединяются упражненія въ чтеніи. Таковъ общій пріемъ обученія чтенію-письму."

Хотя въ настоящее время почти всѣ методисты стоятъ за то, чтобы процессу чтенія обучать на словахъ, написанныхъ самими же дѣтьми, но я рѣшаюсь указать на нѣкоторые недостатки метода письма-чтенія, особенно при обученіи малолѣтнихъ или слабыхъ физически дѣтей. Процессъ письма на первыхъ порахъ, какъ извѣстно, требуетъ большого физическаго напряженія, почему нѣтъ никакой возможности заставить малолѣтнихъ и слабыхъ дѣтей сидѣть во время письма, какъ слѣдуетъ. Пріобрѣтенная привычка неправильнаго сидѣнія и держанія орудія письма остается на всю жизнь и приноситъ большой вредъ организму, особенно позвоночному столбу, груди и глазамъ. Это такое важное обстоятельство, которое должно заставить серьезно задуматься надъ пригодностью метода письма-чтенія при обученіи малолѣтнихъ дѣтей. Въ данномъ случаѣ обученіе письму лучше отложить, хотя бы и на годъ въ виду слѣдующихъ соображеній. Первоначальное обученіе грамотѣ должно быть ведено вполнѣ серьезно, но не должно быть утомительнымъ и продолжительнымъ. Достаточно, если ребенокъ преодолѣетъ на первыхъ порахъ одну трудность. А между тѣмъ за годъ онъ такъ присмотрится къ буквенному составу словъ *), что когда станетъ

*) За этимъ соображеніемъ можно признать значеніе въ томъ случаѣ, если на письмо смотрѣть, какъ на воспроизведеніе буквеннаго состава словъ по памяти.

писать ихъ, то не встрѣтитъ особыхъ затрудненій въ письмѣ знакомыхъ словъ. Обучать письму хорошо только тѣхъ дѣтей, которыя уже привыкли сидѣть, какъ слѣдуетъ, за учебнымъ столомъ, которыя уже нѣсколько окрѣпли физически. Это необходимо, потому что правильное держаніе орудія письма дается дѣтямъ съ большимъ трудомъ. Вслѣдствіе того, что въ настоящее время слишкомъ рано начинаютъ учить дѣтей письму, они привыкаютъ сидѣть безобразно, искривляютъ позвоночный столбъ, портятъ зрѣніе. Торопиться съ обученіемъ письму и потому еще не слѣдуетъ, что восьмилѣтній ребенокъ за одинъ годъ съ меньшимъ напряженіемъ успѣетъ сдѣлать то, что 5—6-лѣтній въ два года съ большимъ напряженіемъ *).

Тому учителю, который по какимъ-либо причинамъ найдетъ неудобнымъ обучать дѣтей процессу чтенія на написанныхъ ими самими словахъ, но который на предварительныя звуковыя упражненія смотритъ, какъ на наилучшее подготовительное средство къ процессу чтенія, можно рекомендовать обучать процессу чтенія

---

*) На это могутъ возразить, что въ заграничныхъ школахъ, такъ называемыхъ материнскихъ школахъ (écoles maternelles), начинаютъ обучать письму 4-лѣтнихъ дѣтей. Къ 6—7 годамъ они умѣютъ довольно сносно писать. Во время посѣщенія Парижской выставки 1900 года въ тетради семилѣтняго мальчика я нашелъ слѣдующія записи по исторіи, морали, предметному уроку, географіи. Привожу ихъ въ переводѣ.

Исторія: „Св. Людовикъ, однажды заболѣвъ, далъ обѣтъ отправиться въ Святую землю. Онъ отправился въ Египетъ сражаться съ сарацинами.“

Мораль: „У дѣтей неряшливыхъ и нечистоплотныхъ тетради почти всегда запачканы чернилами, ихъ задачи переполнены ошибками. Они никогда не получаютъ наградъ.“

Предметный урокъ: „Кожа животныхъ служитъ для насъ шубой. Изъ кожъ кроликовъ дѣлаютъ касторовыя шляпы. Изъ кожъ бобровъ и изъ кожъ куницъ, выдръ, астраханскихъ барашковъ дѣлаютъ красивыя муфты и красивые воротники.“

Географія: „Франція ограничена на западѣ Атлантическимъ океаномъ. По берегу расположены города. Брестъ — военный портъ. Нантъ знаменитъ ловлею сардинокъ. Ляpошель — военный портъ. Бордо — торговлей виномъ. Акконтъ знаменитъ своими устрицами. Байона на рѣкѣ Адурѣ.“

Въ американскихъ школахъ шестилѣтнія дѣти пишутъ слѣдующія самостоятельныя описанія: „Это моя собака. Это мой добрый товарищъ. Развѣ она не велика? Она любитъ играть со мной. Она ходитъ со мной въ школу. Я люблю ее.“

Таковъ примѣръ заграничныхъ школъ; но едва-ли нужно ему слѣдовать. Тутъ преждевременное обученіе грамотѣ вызывается необходимостью — дать занятіе дѣтямъ, проводящимъ весь день въ школѣ.

Съ полной увѣренностью можно сказать, что преждевременное обученіе вредно. Совершенно правъ былъ Ушинскій, когда утверждалъ, что обученіе слѣдуетъ начинать съ семилѣтняго возраста.

на буквахъ разрѣзной азбуки или на буквахъ печатнаго шрифта, написанныхъ на доскѣ учащимъ.

Вотъ тѣ недочеты наглядно-звукового метода въ изложенiи Страхова, на которые слѣдуетъ обратить вниманiе. Теперь можно приступить къ изложенiю метода, который представляется мнѣ наиболѣе цѣлесообразнымъ для обученiя механизму чтенiя.

Къ вступительнымъ занятiямъ, которыя слѣдовало бы предпослать ознакомленiю съ буквами и механизмомъ чтенiя, можно отнести слѣдующiя.

Учащiй старается дать понятiе о томъ, что рѣчь состоитъ изъ словъ, слова изъ звуковъ, что звуки можно обозначать письменными знаками — буквами, что изъ звуковъ составляются слова *).

Учитель произноситъ: Утка шла, и спрашиваетъ: Кто шелъ? — Что дѣлала утка? Учитель говоритъ: Утка шла — рѣчь. Орелъ летитъ — тоже рѣчь. Учитель заставляетъ каждаго учащагося придумать коротенькую рѣчь. Дальше дѣлается указанiе на то, что въ рѣчи: Утка шла, два слова; что въ рѣчи: Орелъ летитъ — тоже два слова. Учитель приводитъ другiе примѣры и заставляетъ назвать отдѣльныя слова, потомъ требуетъ, чтобы учащiеся придумали рѣчь изъ двухъ-трехъ словъ. Чтобы у дѣтей лучше запечатлѣлось сказанное, учитель говоритъ, что всякую рѣчь можно записать на доскѣ, пишетъ печатными буквами: Утка шла. Указывая на написанныя слова, учитель читаетъ: утка, шла, заставляетъ учащихся показать на доскѣ слова: утка, шла. Послѣ этого учитель говоритъ, что слово утка состоитъ изъ звуковъ: *у, т, к, а*; спрашиваетъ, сколько звуковъ въ словѣ утка, и заставляетъ произнести — 1й, 2й, 3й, 4й звуки; тоже продѣлывается со словомъ: шла. Учитель говоритъ, что каждый звукъ можно обозначить письменнымъ знакомъ и обозначаетъ звуки: *у, т, к, а, ш, л, а* письменными знаками, добавляя при этомъ, что письменные знаки звуковъ называются буквами. Учитель заставляетъ показать буквы: *у, т, к, а* въ словѣ утка; потомъ указывая самъ на буквы, требуетъ, чтобы дѣти назвали звуки. То же продѣлывается и со словомъ: шла.

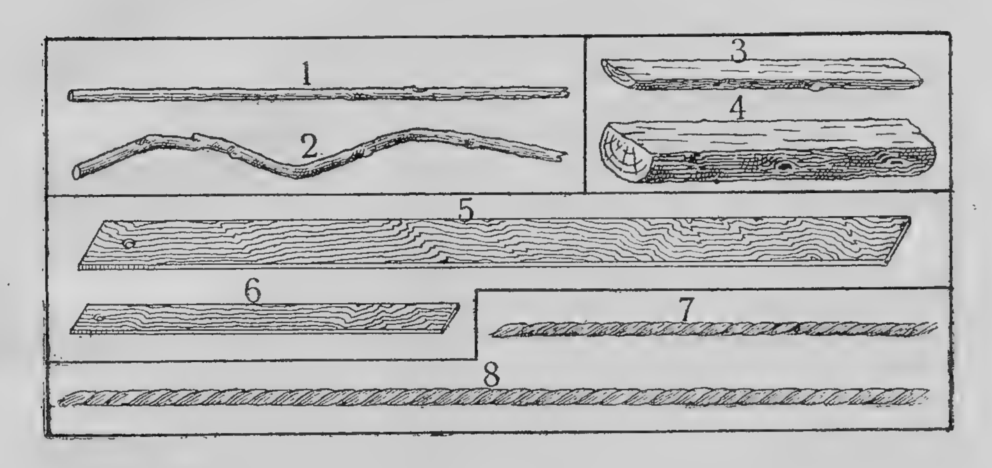
Учитель заставляетъ назвать звуки въ словахъ: ухо, усы, ура, рука, рама, лапа, лампа, ива, луна, нога, — угадать слова по произне-

---

*) Вахтеровъ приводитъ много соображенiй въ защиту того, что слова слѣдуетъ сначала разлагать не на звуки, а на слоги. Дать понятiе о слогѣ очень затруднительно. Кромѣ того, когда приходится на первыхъ порахъ разлагать такiя слова, какъ ухо, ура, усы, окна, утка и т. п., то нѣтъ сомнѣнiя, что въ данныхъ словахъ легче перейти отъ слова къ звуку, чѣмъ отъ слова къ слогу и потомъ къ звуку. Въ данномъ случаѣ возня со слогами служитъ лишь тормазомъ.

ценнымъ имъ звукамъ: у—х—о, и—в—а, у—р—а, у—с—ы, о—с—ы, р—а—м—а, л—а—п—а, о—к—н—а, о—к—н—о, р—у—к—а, р—у-к—и, н—о—г—а, н—о—г—и.

Послѣ приведенныхъ звуковыхъ упражненій можно приступить къ обученію процессу чтенія. Опытъ показываетъ, что процессъ чтенія пріобрѣтается дѣтьми легко и свободно, если они упражняются въ чтеніи словъ, служащихъ названіями рисунковъ. Въ 1905 году мной была издана книжка: „Русская рѣчь, чтеніе и письмо", въ основу которой было положено обученіе русской рѣчи, чтенію и письму по рисункамъ. Такъ, напримѣръ, на стр. 22 былъ помѣщенъ вотъ этотъ рисунокъ:



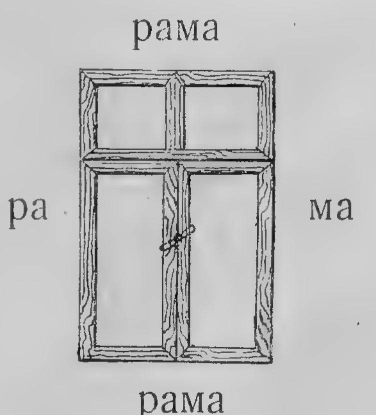
Учитель сначала долженъ познакомить съ названіями нарисованныхъ предметовъ: палки: прямая палка, кривая палка; полѣнья: тонкое полѣно, толстое полѣно и т. д. Само собой разумѣется, что послѣ того, какъ учащіеся услышатъ отъ учителя названія нарисованныхъ предметовъ, сами назовутъ ихъ, процессъ чтенія будетъ несравненно легче и будетъ приближаться къ устной рѣчи. Исходя изъ того соображенія, что рисунокъ долженъ лишь облегчать процессъ чтенія, я не помѣщалъ названій подъ рисунками. Чтобы дѣти (имѣлись въ виду преимущественно инородцы) могли безошибочно относить слово къ называемому имъ предмету, при словѣ ставилась такая цифра, какая стояла при рисункѣ. Послѣ трехлѣтняго употребленія названной книги въ школахъ и обдумыванія ея недостатковъ, я пришелъ къ заключенію, что, хотя рисунки и облегчаютъ усвоеніе процесса чтенія, но все-таки необходимо позаботиться о выборѣ словъ по степени ихъ трудности для чтенія и соотвѣтствія звуковому составу, а также необходимо соблюдать извѣстную градацію при пользованіи рисунками, какъ средствомъ, облегчающимъ процессъ чтенія.

При выборѣ словъ по степени ихъ трудности для чтенія, нужно руководиться тѣмъ, чтобы раньше читались слова, звуковой составъ коихъ всецѣло совпадаетъ съ буквеннымъ (ухо, усы, ура, рама, мама, папа, лапа, лампа и т. п.); потомъ слова съ прямыми мягкими слогами (вилы, перо, сѣно и т. п.); слова съ мягкими гласными въ началѣ слога*) (яма, юла, ёлка, линія и т. п.), и, наконецъ, слова, звуковой составъ которыхъ не совпадаетъ съ буквеннымъ (котъ, валъ, конь, ложка, лодка и т. п.) и которыя трудны для чтенія.

Что касается соблюденія постепенности при пользованіи рисунками при обученіи процессу чтенія, то объ этомъ нужно сказать: на первой ступени читаемое слово должно находиться рядомъ съ рисункомъ; на второй — при словѣ ставится та же цифра, что и при рисункѣ; на третьей берутся хорошо извѣстныя дѣтямъ слова, но уже безъ рисунковъ.

При обученіи процессу чтенія въ настоящее время на первыхъ порахъ пользуются подвижной азбукой, дающей возможность показывать буквы всему классу, усвоивать ихъ звуковое значеніе, составлять изъ нихъ слова, читать составленныя слова. Если признать, что рисунки болѣе могутъ облегчить усвоеніе процесса чтенія, чѣмъ предварительныя звуковыя упражненія, тогда необходимо позаботиться о такомъ классномъ пособіи, которое давало бы возможность выполнить эту задачу предъ всѣмъ классомъ. Подобнымъ пособіемъ считаю таблицы, на которыхъ рядомъ съ рисункомъ должно быть помѣщено его названіе, составленное изъ буквъ большого размѣра, по сторонамъ могутъ быть слоги, составляющіе его названіе, внизу самое названіе.

Подобнаго класснаго пособія мнѣ не пришлось видѣть. Я приступилъ къ изданію его. Оно состоитъ изъ слѣдующихъ 14 стѣнныхъ таблицъ, на которыхъ рядомъ съ рисунками находятся ихъ названія: На 1й — ива; 2й — ухо, усы; 3й — окно, рама; 4й — рыба, вода; 5й — лапа, нога; 6й — муфта, кофта; 7й — утка, утята; 8й — двѣ дѣвочки, изъ которыхъ одна называется Люся, другая Лёля; 9й — клинъ, пенъ; 10й — ли-



*) Всѣми рѣшительно составителями букварей допускается слѣдующая грубая ошибка, весьма затрудняющая чтеніе словъ съ мягкими прямыми слогами: сначала даются для чтенія слова съ мягкими гласными въ началѣ слога. Дѣти привыкаютъ произносить мягкія гласныя съ й (йама, йула), послѣ этого имъ трудно перейти къ чтенію словъ: няня; дядя и т. п.

лія, роза; 11й — яйца, гнѣздо; 12й — пчела, жало; на 13й изображенъ недовольный мальчикъ, рядомъ съ нимъ слова: Это Ѳедулъ; на 14й изображена голова и шея женщины и помѣщены слова: шея, уши, щека. Приведенныя слова содержатъ всѣ буквы русской азбуки.

Рядомъ съ пользованіемъ таблицами должно итти и пользованіе книгою такимъ образомъ. Послѣ изученія первыхъ 6 таблицъ слѣдуетъ перейти къ чтенію тѣхъ же словъ въ книгѣ. Чтобы у дѣтей постепенно развивался навыкъ читать самостоятельно безъ помощи рисунка, въ книгѣ часто повторяются одни и тѣ же слова. Дальше, чтобы лучше закрѣпить въ памяти усвоенныя на таблицахъ буквы и развить навыкъ въ чтеніи твердыхъ слоговъ, въ книгѣ помѣщены удовлетворяющіе этому требованію рисунки и соотвѣтственныя слова.

Дальше дѣлается переходъ къ таблицамъ, имѣющимъ слова съ мягкими слогами; потомъ тѣ же слова читаются по книгѣ; закрѣпляется и развивается навыкъ въ чтеніи мягкихъ слоговъ на новыхъ словахъ. То же самое происходитъ и послѣ ознакомленія съ остальными таблицами.

Можно надѣяться, что послѣ изученія всѣхъ таблицъ и чтенія по книгѣ дополнительныхъ словъ процессъ чтенія будетъ усвоенъ дѣтьми легко и свободно. Кромѣ того, чтеніе должно приближаться къ устной рѣчи и быть свободнымъ отъ тѣхъ недостатковъ, какіе указываются В. Флёровымъ. Можетъ быть, кому либо удастся поставить обученіе процессу чтенія въ еще болѣе благопріятныя условія, чѣмъ это сдѣлано мной; но во всякомъ случаѣ позволительно сомнѣваться, что кто-либо достигнетъ искусства обучать грамотѣ, т. е. умѣнію читать и писать въ два часовыхъ урока (курсивъ корреспондента „Биржевыхъ вѣдомостей“), на какомъ бы сближеніи понятій и представленій способъ ни былъ основанъ. Если бы процессъ чтенія былъ усвоенъ въ 20 часовыхъ уроковъ, то и то было бы хорошо. Очевидно, корреспондентъ не понялъ сдѣланнаго доклада и напуталъ. Однако, извѣстіе окрылило многихъ простаковъ, и они не въ шутку стали мечтать о возможности научить письму и чтенію въ два часовыхъ урока, какъ было сказано въ корреспонденціи.

Говоря о рисункахъ, какъ о средствѣ, облегчающемъ усвоеніе процесса чтенія, я ничего не сказалъ о томъ, какъ помочь усвоенію звукового значенія буквъ; между тѣмъ въ этомъ отношеніи дѣлалось много попытокъ уже съ Амоса Коменскаго, ставившаго при буквѣ картинку, которая должна была напоминать учащемуся звуковое значеніе буквы. Одно время были распространены рисунки, сходные съ буквами, такъ, напримѣръ: буква б рисовалась изъ бре-

венъ, **о** въ видѣ обруча и т. п. Этими рисунками дѣти пользовались какъ разрѣзной азбукой и составляли изъ нихъ слова*). Одинъ изъ нашихъ методистовъ, Мартыновъ, совѣтовалъ разсматривать каждую букву не какъ условную фигурку, а какъ картинку того, что дѣлается во рту при произношеніи звука, этой картинкѣ соотвѣтствующаго. Къ счастью, этому совѣту у насъ, кажется, не слѣдуютъ, хотя Мартыновъ и хвалился, что онъ впродолженіи всего пяти уроковъ выучилъ 40 малышей читать и писать по печатному всѣ согласныя буквы. Павленковъ, какъ извѣстно, старался облегчить усвоеніе письма буквъ посредствомъ рисунковъ, похожихъ на букву, напримѣръ, рисованіе серпа должно облегчить письмо буквы с. Кромѣ Вахтерова, Павленкову, сколько мнѣ извѣстно, никто изъ составителей букварей не подражаетъ, такъ какъ, вѣроятно, подобно мнѣ, думаютъ, что нарисовать серпъ труднѣе, чѣмъ написать букву с. Ассоціація буквы съ похожимъ на нее предметомъ (с съ серпомъ) могла бы, конечно, облегчить усвоеніе звукового значенія буквъ. Но такъ какъ ассоціаціи между буквами и предметами безъ натяжекъ подыскать нельзя, то объ этомъ едва ли и стоитъ заботиться тѣмъ болѣе, что при указанномъ способѣ обученія процессу чтенія запоминаніе звукового значенія буквъ не будетъ представлять затрудненій.

Предлагаемый мною способъ обученія процессу чтенія по стѣннымъ таблицамъ настолько простъ, что едва ли стоитъ дѣлать указанія, какъ пользоваться имъ. На всякій случай можно сказать объ этомъ нѣсколько словъ. Повѣсивъ на доскѣ таблицу, учащій спрашиваетъ, какъ называется изображенный предметъ (въ инородческихъ школахъ учитель самъ называетъ и заставляетъ повторить названіе ясно и отчетливо въ одиночку и хоромъ нѣсколько разъ); потомъ самъ произноситъ названіе такъ, чтобы отчетливо выдѣлялся каждый звукъ, заставляетъ учащихся сдѣлать то же и потомъ произнести отдѣльно каждый звукъ; дальше указывается отношеніе звуковъ къ буквамъ слова, послѣ чего читается самое слово.

Переходъ къ чтенію мягкихъ слоговъ, какъ извѣстно, представляетъ большія затрудненія по разсмотрѣнной раньше причинѣ (см. отношеніе звуковъ русскаго языка къ буквамъ русской азбуки). Предлагаемыя таблицы и тутъ могутъ оказать ничѣмъ другимъ незамѣнимую помощь; стоитъ только воздержаться отъ общепринятаго названія мягкихъ гласныхъ и называть по тому звуковому значенію, какое онѣ имѣютъ въ прямыхъ слогахъ. Учитель показываетъ, напр., таблицу, на которой изображены пень и клинъ, членораз-

*) Въ настоящее время появилась „Русская азбука" Старосивильскаго съ фигуральнымъ алфавитомъ (буквами — картинками).

дѣльно произноситъ: *нь* — *энь* (э нужно произносить съ узко раскрытымъ ртомъ, какъ въ словѣ э т и к а, а не какъ въ словѣ э т о). Такъ какъ у дѣтей уже образовался нѣкоторый навыкъ въ чтеніи, то они безъ труда прочтутъ: пень. Въ остальныхъ словахъ буквы: ю, я, ё непремѣнно нужно произносить безъ й, какъ у, а, о, узко раскрытымъ ртомъ. Только послѣ того, какъ дѣти укрѣпятся въ чтеніи словъ съ мягкими слогами, можно приступить къ чтенію словъ, въ которыхъ слогъ начинается мягкой гласной. Почему это необходимо, само собой понятно; но почему столь простое соображеніе до сихъ поръ никому изъ составителей букварей не пришло въ голову, непонятно.

Таблицами учащій можетъ пользоваться въ томъ порядкѣ, какой онъ найдетъ наиболѣе удобнымъ для себя, — это тоже преимущество таблицъ предъ букваремъ. Въ русской школѣ естественнѣе всего, конечно, начать съ таблицъ, на которыхъ находятся трехбуквенныя слова. Для инородческихъ дѣтей (напримѣръ, эстовъ) звуки: *х* и *с* трудны для произношенія, а потому первой лучше взять таблицу, изображающую окно и раму, такъ какъ у эстовъ названія окна и рамы похожи, и звуки: *о, к, н, р, а, м* легко и свободно произносятся ими.

Въ пользу таблицъ можно привести еще кой-какія соображенія. Обученіе процессу чтенія по таблицамъ въ связи съ рисунками помимо того, что облегчаетъ самый процессъ чтенія и представляетъ большія удобства при обученіи цѣлаго класса, должно оживлять и интересовать дѣтей, а это влечетъ за собой болѣе скорое усвоеніе изучаемаго. Возможно быстрое изученіе всѣхъ буквъ необходимо для того, чтобы какъ можно скорѣе отдѣлаться отъ такъ называемаго букварнаго, или азбучнаго, матеріала, т. е. тѣхъ словъ и предложеній, кои набираются для упражненія въ чтеніи какой-либо буквы, напримѣръ: оса, оси, лоси, сало, мало, масло, полили, солили, молили, мололи, пололи; медвѣдь реветъ, лодка плыветъ, ребенокъ спитъ, ледъ таетъ весною, ленъ растетъ на полѣ, ружье виситъ на стѣнѣ, козелъ пасется на лугу. Подобными словами и фразами загромождены всѣ рѣшительно буквари. Желательно, чтобы даже первоначальныя упражненія въ чтеніи производились не на безсвязной тарабарщинѣ, а на матеріалѣ, имѣющемъ хоть какую-нибудь логическую связь. Избѣжать перваго и достигнуть второго можно лишь при условіи знакомства со всѣми буквами. Не должно быть „Букварей“ и „Азбукъ“, а должна быть „Первая книга для чтенія“, заключающая въ себѣ осмысленный матеріалъ, соотвѣтствующій развитію начинающихъ чтецовъ.

До сихъ поръ говорилось, какъ обучать воспроизведенію словъ по буквамъ, т. е. процессу чтенія. Теперь должно сказать, какъ

достигать, чтобы воспроизведеніе словъ по буквамъ или чтеніе было правильнымъ, бѣглымъ и внятнымъ.

Какими средствами достигается правильность чтенія, скажу словами Зимницкаго (Методика обученія чтенію, стр. 4 и 5).

а) „Первымъ средствомъ къ достиженію правильности чтенія служитъ правильное чтеніе самого учителя. Примѣръ учителя въ данномъ случаѣ дѣйствуетъ на дѣтей неотразимо. Какія бы прекрасныя средства ни были употреблены для пріученія дѣтей къ правильному чтенію, всѣ они не приведутъ къ желаемой цѣли, если учитель не даетъ для этого хорошаго образца чтенія.

б) Исправленіе ошибокъ, допускаемыхъ при чтеніи, раціональнѣе всего предоставить тому самому ученику, который сдѣлалъ ошибку. Учитель самъ долженъ исправить ошибку только тогда, когда видитъ, что ученики не могутъ сдѣлать этого. Исправленія ошибокъ должны быть дѣлаемы по возможности живо и быстро. Если самъ чтецъ не можетъ исправить допущенныхъ имъ ошибокъ, то учитель долженъ привлекать къ исправленію ихъ не всѣхъ и даже не большинство остальныхъ учениковъ, а только немногихъ: иначе слишкомъ затормозится ходъ обученія чтенію. Когда остальные ученики или учитель сдѣлаютъ нужную поправку, должно снова заставить ученика, допустившаго ошибку, прочесть извѣстное слово такъ, какъ оно исправлено. Безъ этого ученикъ такъ и можетъ остаться при неправильномъ чтеніи ошибочно прочитанныхъ имъ словъ.

в) О всякой ошибкѣ, допускаемой учениками при чтеніи, дѣти немедленно должны заявлять поднятіемъ руки, что служитъ хорошимъ контролемъ относительно того, внимательно ли слѣдятъ за чтеніемъ своего товарища остальные ученики.

г) Если неправильность чтенія состоитъ въ пропускѣ какихъ-либо звуковъ, въ замѣнѣ однихъ звуковъ другими и т. под., то полезно заставлять учениковъ, допускающихъ такого рода неправильность въ чтеніи, разлагать неправильно прочитанное слово на слоги, спрашивать, какія буквы находятся въ томъ слогѣ, который неправильно прочтенъ, требовать прочтенія этого слога соотвѣтственно находящимся въ немъ буквамъ и, наконецъ, заставлять читать въ правильномъ видѣ все слово.

д) Объясняется, въ чемъ состоитъ неправильность чтенія. Такъ, напримѣръ, если ошибка состоитъ въ неправильной постановкѣ ударенія или произношеніи слова по книжному, то это и должно быть сказано ученику. Когда ученикъ знаетъ, въ чемъ состоитъ допущенная имъ ошибка, тогда ему легче сдѣлать поправку".

Изложенный способъ обученія правильному чтенію и исправленія ошибокъ пригоденъ на первыхъ порахъ, пока читаются

отдѣльныя слова и предложенія. При переходѣ къ чтенію статей, подобнымъ образомъ исправлять ошибки не удобно, потому что вниманіе дѣтей постоянно будетъ отвлекаться отъ содержанія. Въ виду этого исправленіемъ сдѣланныхъ ошибокъ лучше заняться, по прочтеніи всей статьи, если она очень коротка, или извѣстной части ея. Учитель или самъ исправляетъ ошибки, или предоставляетъ сдѣлать это учащимся, замѣтившимъ ихъ. Рекомендовать, какъ дѣлаетъ Зимницкій, произнести слово отчетливо съ соблюденіемъ всѣхъ тѣхъ неправильностей, какія были допущены при чтеніи, нецѣлесообразно, такъ какъ это лишній разъ и притомъ сильно запечатлѣетъ на слухѣ учащихся неправильное произношеніе словъ. Съ неправильнымъ произношеніемъ нужно обращаться крайне осторожно: извѣстно, что даже учащіе, повторяя неправильное произношеніе учащихся, въ концѣ концовъ и сами начинаютъ употреблять его.

Сказанное Зимницкимъ объ обученіи правильному чтенію не мѣшаетъ дополнить нѣсколькими указаніями.

Въ нѣкоторыхъ говорахъ русскаго, особенно малорусскаго и бѣлорусскаго нарѣчій, замѣчаются странныя уклоненія въ произношеніи нѣкоторыхъ звуковъ. Такъ, напримѣръ, въ Черниговской губерніи даже отъ учителя, получившаго высшее образованіе, не рѣдкость услышать такое произношеніе: трапка вм. тряпка, ви вм. вы, любымый вм. любимый, билъ вм. былъ и т. п. Противодѣйствовать подобнаго рода произношенію можно, если съ самаго же начала обученія чтенію познакомить учащихся съ дѣленіемъ гласныхъ буквъ на твердыя и мягкія и строго слѣдить за тѣмъ, чтобы передъ твердыми гласными согласныя буквы произносились твердо, а передъ мягкими — мягко.

Относительно уклоненій въ удареніяхъ и говорить нечего. Мнѣ самому пришлось слышать, какъ въ гимназіи учитель исторіи, а въ университетѣ профессоръ русской словесности произносили: волка́, многі́е, Лондо́нъ, случа́й и т. п. (оба русскіе по происхожденію). Учитель служилъ постояннымъ предметомъ насмѣшекъ за свои уклоненія отъ общепринятаго произношенія словъ; надъ профессоромъ его многочисленные слушатели не смѣялись, съ удовольствіемъ посѣщали его интересныя и живыя лекціи, но все-таки жалѣли, что онъ говорилъ: Лондо́нъ, смёртный и т. д. Уклоненія въ удареніяхъ чаще всего встрѣчаются, наиболѣе непріятно дѣйствуютъ на слухъ, а между тѣмъ достигнуть однообразія въ этомъ отношеніи легко — стоитъ лишь книги для первоначальнаго обученія чтенію печатать съ удареніями надъ словами, какъ это дѣлается въ книгахъ, предназначенныхъ для инородцевъ. Благодаря этому, образованные инородцы менѣе грѣшатъ противъ удареній, чѣмъ образованные малороссы и бѣлоруссы.

Сдѣлаю еще нѣсколько указаній, могущихъ помочь усвоенію правильности чтенія.

При стеченіи нѣсколькихъ согласныхъ, предшествующіе согласные въ твердости или мягкости уподобляются послѣдней согласной, напримѣръ: перстъ произносится перъсътъ, а персть произносится перьсьть, шестъ = шесътъ, шесть = шесьть. Согласная буква *л* передъ мягкими согласными можетъ произноситься твердо (исполъненіе); нѣкоторыя согласныя передъ твердыми согласными часто произносятся мягко, но такое ихъ произношеніе обозначается на письмѣ мягкимъ знакомъ: только, бѣльмо, письмо, просьба, женитьба, свадьба, тюрьма и др.

Въ произношеніи необходимо уподоблять звонкія (звучныя) глухимъ (отзвучнымъ), глухія звонкимъ, а свистящія *з* и *с* передъ шипящими *ж, ч, ш* шипящимъ *ж* и *ш*: обхватить — опхватить, лодка — лотка, скользкій — скольскій, сдѣлать — здѣлать, женитьба — женидьба, извозчикъ — извощикъ; происшествіе — проишшествіе.

Въ концѣ слова звонкая согласная произносится, какъ соотвѣтствующая ей глухая: дубъ — дупъ, медвѣдь — медвѣть, церковь — церкофь, рѣжь — рѣшь, возъ — восъ, Богъ — Бохъ и т. д.

Буква *г* произносится какъ латинское h въ словахъ: когда, тогда, иногда, всегда, легокъ, мягокъ, Бога, Богу и т. д., богатырь, убогій, а также и въ тѣхъ иностранныхъ словахъ, которыя имѣютъ звукъ h: Гомеръ, Горацій, Геллеспонтъ и др. Въ другихъ случаяхъ эту букву должно произносить, какъ греческое *γ*: городъ, голова, годъ, дуга, за исключеніемъ тѣхъ случаевъ, когда она находится передъ отзвучными и въ концѣ слова. Въ первомъ случаѣ она произносится, какъ *х* (легкій, ногти, когти — читай: лехкій, нохти, кохти), во второмъ, какъ *к* (другъ, лугъ — читай: друкъ, лукъ). Въ окончаніи родительнаго падежа единственнаго числа прилагательныхъ, причастій, мѣстоименій и числительныхъ эта буква произносится, какъ *в*: добраго — доброва, его — ево, того — тово, одного — одново.

Если слово написано черезъ *о*, но на *о* не падаетъ удареніе, то оно произносится какъ звукъ близкій къ *а*, напримѣръ, тогда — читай: тагда, когда — читай: кагда, моя дорогая — читай: мая дарагая, хорошо — читай: харашо. Относительно произношенія другихъ буквъ не говорю, потому что уклоненія отъ правильнаго произношенія ихъ не такъ замѣтны и не поражаютъ нашего слуха, а главное потому, что указанія эти не принесутъ пользы. Однако, кто желаетъ подробнѣе ознакомиться съ основами правильнаго русскаго произношенія при чтеніи, можетъ обратиться къ книжкѣ Озаровскаго: „Вопросы выразительнаго чтенія“. Предупреждаю, что въ данномъ вопросѣ и указанная книга не окажетъ значительной помощи.

Болѣе пригодны будутъ указанія, какъ бороться съ недостатками правильнаго произношенія *) — косноязычіемъ и скороговоркой **).

Косноязычіе есть недостатокъ въ произношеніи или одного какого-либо звука, или нѣсколькихъ. Косноязычные или неправильно произносятъ нѣкоторые звуки, или же замѣняютъ одни звуки другими.

Чаще всего не дается произношеніе звуковъ: *с, з, ж, ч, р, л.*

Шепелявящихъ (т.-е. не умѣющихъ правильно пользоваться звуками: *с, з, ж, ш, ч*) нужно заставлять явственно произносить длительно: сссила, зззима, жжжарко. Для свистящихъ звуковъ (*с* и *з*) нужно выбирать мягкіе слоги, для шипящихъ — твердые.

Произношеніе картавящихъ, т.-е. неправильно произносящихъ звукъ *р,* по совѣту Тальмы, можно исправить слѣдующимъ образомъ: нужно требовать, чтобы картавящій предъ звукомъ *р* произносилъ звуки *д* и *т*: дтровъ, подтра, водтръ; послѣ удачнаго произношенія приведенныхъ словъ нужно опустить звукъ *д*: тровъ, потра, вотръ и, наконецъ, звукъ *т*: ровъ, пора, воръ.

Произношенію звука *л* можно научить такъ: заставить непроизносящаго его тянуть протяжно *а* и при этомъ на одно мгновенье приложить кончикъ языка къ нёбу, — тогда получится ааал. Для того, чтобы получить твердое *л,* Андерсъ совѣтуетъ произносить слова, въ которыхъ за *п* слѣдуетъ *л*: планъ, плутъ, платить, плохо и т. п.

*) О недостаткахъ произношенія и борьбѣ съ ними говорю, руководствуясь сочиненіемъ Андерса: „Недостатки рѣчи."

**) Что касается заиканья, которое также вредитъ правильности произношенія, то для борьбы съ нимъ необходимы спеціальныя мѣропріятія. Съ ними можно познакомиться по указанному сочиненію Андерса. Изъ мѣръ, рекомендуемыхъ авторомъ для борьбы съ заиканіемъ, укажу лишь слѣдующія:

1) въ обращеніи съ заикающимся ученикомъ необходимо быть ласковымъ и терпѣливымъ;

2) при всѣхъ вопросахъ давать ученику достаточно времени для обдумыванія отвѣта и позволять ему говорить лишь тогда, когда фраза совершенно правильно построена въ умѣ;

3) наблюдать, чтобы ученикъ, исполнивъ предыдущее условіе, вдохнулъ воздухъ и тотчасъ же началъ говорить, расходуя воздухъ экономично и равномѣрно, выговаривая каждый слогъ, въ особенности начала и окончанія словъ, отчетливо и ясно, но медленно и сливая слова между собою такъ, чтобы вся фраза выговаривалась, какъ одно слово, т.-е. чтобы начало послѣдующаго слова сливалось съ концомъ предыдущаго. При этомъ чрезвычайно важно, чтобы рѣчь начиналась тотчасъ послѣ вдыханія, т.-е. чтобы между вдыханіемъ и выдыханіемъ не было паузы (смыканія голосовыхъ связокъ), а это возможно лишь при предварительной тщательной подготовкѣ каждой фразы въ умѣ.

Для устраненія скороговорки необходимо „заставлять учениковъ ежедневно читать по получасу совершенно медленно, даже нараспѣвъ, чтобы пріучить органы рѣчи къ медленной и отчетливой работѣ.“ При переходѣ къ обыкновенному чтенію нужно требовать отчетливаго и яснаго произношенія каждаго слога, особенно послѣдняго.

Нельзя, однако, думать, что соблюденіе того, что способствуетъ правильности произношенія, и избѣжаніе того, что вредитъ ему, могутъ обезпечить правильность произношенія при чтеніи и разговорѣ. Наибольшую пользу въ этомъ отношеніи можетъ принести, какъ уже и было сказано, правильное чтеніе и рѣчь учителя, а потому учителю нужно постоянно заботиться объ усовершенствованіи своего чтенія и рѣчи.

Что касается бѣглости чтенія, то она сама собой пріобрѣтается по мѣрѣ упражненія въ чтеніи. Чѣмъ больше будутъ читать учащіеся, тѣмъ скорѣе выработается у нихъ умѣніе бѣгло читать. Стремиться къ тому, чтобы дѣти какъ можно скорѣе читали бѣгло, не слѣдуетъ. Умѣніе бѣгло читать не должно опережать умѣнія сознательно читать. Преждевременное бѣглое чтеніе можетъ развить привычку читать безсознательно. Чтобы оградить дѣтей отъ подобнаго чтенія, въ бѣгломъ чтеніи слѣдуетъ упражнять лишь на статьяхъ, уже объясненныхъ и понятыхъ дѣтьми.

Рядомъ съ упражненіемъ въ правильномъ и бѣгломъ чтеніи должно итти и упражненіе въ отчетливомъ, внятномъ чтеніи. Главнѣйшимъ условіемъ пріобрѣтенія навыка въ отчетливомъ чтеніи должно признать требованіе, чтобы дѣти на первыхъ порахъ читали только то, что предварительно ими было усвоено или, по крайней мѣрѣ, прослушано устно. Въ моей книжкѣ „Русская рѣчь“ рисунокъ стоитъ впереди описанія его; учитель долженъ предварительно ознакомить съ нимъ устно, заставить дѣтей повторить сказанное и потомъ уже читать. При такомъ условіи чтеніе будетъ лишь возобновленіемъ устной рѣчи, а потому оно будетъ къ ней приближаться, а это и есть главнѣйшее качество не только отчетливаго, но даже выразительнаго чтенія.

На первыхъ порахъ слѣдовало бы заставлять читать только въ классѣ; къ сожалѣнію, по многимъ причинамъ этотъ совѣтъ не выполнимъ въ начальныхъ школахъ, отчасти по недостатку времени, отчасти потому, что родители настойчиво требуютъ, чтобы дѣтямъ задавались уроки. Во всякомъ случаѣ въ первые два года не слѣдуетъ давать для домашняго чтенія того, что не было прочитано въ классѣ.

Отчетливости чтенія много способствуетъ чтеніе однимъ ученикомъ вопроса, другимъ отвѣта, а также требованіе, чтобы учащійся

читалъ посрединѣ класса, стоя какъ можно дальше отъ товарищей, съ лицомъ, обращеннымъ къ нимъ.

Для развитія отчетливости чтенія, а также правильности и бѣглости многіе педагоги-практики настойчиво рекомендуютъ хоровое чтеніе. То обстоятельство, что дѣти при домашнемъ обученіи и безъ хорового чтенія научаются хорошо читать, что оно мѣшаетъ занятіямъ въ другихъ классахъ, что у немногихъ учителей оно идетъ искусно, говоритъ противъ хорового чтенія. Но, съ другой стороны, хоровое чтеніе оживляетъ учащихся, ободряетъ ихъ при усталости, способствуетъ, какъ утверждаютъ, болѣе быстрой выработкѣ навыка читать отчетливо, бѣгло и правильно, — все это должно побуждать учащаго прибѣгать къ нему и заботиться о возможно лучшей постановкѣ его, такъ какъ только хорошее хоровое чтеніе можетъ принести пользу, отъ плохого кромѣ вреда и потери времени ничего другого не получится.

Къ хоровому чтенію необходимо подготовлять хоровыми отвѣтами на вопросы, а потомъ чтеніемъ отдѣльныхъ словъ и предложеній.

Когда дѣти научатся хорошо отвѣчать хоромъ на вопросы и читать отдѣльныя фразы, можно перейти къ хоровому чтенію статеекъ. Хоровое чтеніе статьи возможно допустить лишь послѣ того, какъ она прочитана учителемъ, разобрана, прочитана учениками въ одиночку. При хоровомъ чтеніи учитель читаетъ вмѣстѣ съ учениками: въ началѣ обученія учитель читаетъ какъ можно болѣе отчетливо, а ученики тихо, вполголоса, прислушиваясь къ чтенію учителя; по мѣрѣ пріобрѣтенія навыка въ хоровомъ чтеніи, учитель постепенно ослабляетъ голосъ и побуждаетъ учащихся къ тому, чтобы они проявляли возможно болѣе активности и самостоятельности.

При обученіи процессу чтенія ни на секунду нельзя забывать, что обучать ему можно только на тѣхъ словахъ и предложеніяхъ, къ значенію коихъ дѣти относятся вполнѣ сознательно. При указанномъ раньше способѣ обученія процессу чтенія по рисункамъ, безсознательнаго чтенія быть не можетъ, особенно въ томъ случаѣ, если учитель до чтенія познакомитъ дѣтей съ рисункомъ въ устной бесѣдѣ, исчерпывающей содержаніе того, что подлежитъ чтенію. Въ тѣхъ случаяхъ, когда читаемое не сопровождается рисункомъ, необходимо прибѣгать къ объясненіямъ или до чтенія фразы, или послѣ. Лучше раньше объяснить, чтобы предупредить безсознательное отношеніе къ читаемому, но если подлежащій чтенію матеріалъ не представляетъ затрудненій для пониманія, можно допустить чтеніе безъ предварительнаго объясненія. Послѣ чтенія слѣдуетъ предложить лишь такіе вопросы, отвѣты на которые пока-

зывали бы, что дѣти понимаютъ читаемое, напр., при чтеніи слова пчела достаточно ограничиться однимъ изъ слѣдующихъ вопросовъ: гдѣ живётъ пчела? гдѣ вы видѣли пчелу? что дѣлаетъ пчела? или: на кого похожа пчела? и др. Отвѣтъ на какой-либо изъ предложенныхъ вопросовъ покажетъ, что у спрашиваемаго есть представленіе о пчелѣ, а это только и нужно, когда идетъ урокъ упражненія въ чтеніи.

При чтеніи предложеній въ родѣ слѣдующихъ: оса похожа на пчелу; хоботокъ осы длиненъ; осы больно жалятъ, учитель спрашиваетъ: чѣмъ похожа оса на пчелу? и т. д. При чтеніи подобныхъ предложеній необходимо также прибѣгать и къ нагляднымъ пособіямъ.

При чтеніи выраженій, состоящихъ изъ существительнаго и прилагательнаго, учитель обращаетъ вниманіе на разницу между представленіями, положимъ: глазъ и лѣвый глазъ.

При чтеніи распространенныхъ предложеній, учитель путемъ вопросовъ старается показать, въ какомъ отношеніи находятся члены предложенія. Достигнуть этого можно слѣдующимъ образомъ: пусть, напримѣръ, по прочтеніи предложенія: рыбы плаваютъ въ водѣ, учитель спроситъ: что дѣлаютъ рыбы въ водѣ? кто плаваетъ въ водѣ? гдѣ плаваютъ рыбы? Приведенными выше вопросами учитель будетъ способствовать лучшему пониманію предложеній и, кромѣ того, подготовитъ къ грамматическому разбору предложеній. Такъ, напримѣръ, при чтеніи предложенія: черныя тучи закрыли солнце, учитель ставитъ вопросы: какое слово показываетъ, что закрыли солнце? какое слово показываетъ, какія тучи? какое слово показываетъ, что закрыли тучи?

Когда учитель станетъ получать удовлетворительные отвѣты на подобные вопросы, онъ при чтеніи предложенія предлагаетъ одинъ-два вопроса, касающіеся главнымъ образомъ обстоятельственныхъ словъ, напримѣръ, по прочтеніи предложенія: дѣвочка невзначай разбила зеркальце, предлагается только слѣдующій вопросъ: какое слово показываетъ, какимъ образомъ дѣвочка разбила зеркальце?

Сдѣланныхъ указаній вполнѣ достаточно, чтобы покончить съ вопросомъ обученія процессу чтенія и перейти къ вопросу, какъ вести обученіе сознательному чтенію статей.

II.

Обученіе сознательности чтенія.

Главнѣйшія положенія при обученіи сознательности чтенія.

Сознательному чтенію можно учить на какихъ угодно произведеніяхъ, но такъ какъ при обученіи чтенію должно преслѣдовать не одно лишь сознательное отношеніе къ читаемому, а также и всестороннее воспитаніе душевныхъ качествъ, то необходимо для чтенія выбирать статьи съ крайнею осмотрительностью.

При переходѣ къ чтенію статеекъ, дѣтямъ приходится одолѣвать сразу три большія трудности: 1) читать, 2) соединять со словами и предложеніями соотвѣтствующія имъ представленія и сужденія, 3) понять содержаніе всей статейки. Одолѣвать дѣтямъ эти трудности несравненно легче будетъ, если и при чтеніи статей на первыхъ порахъ послѣдовать тому же принципу, какому мы слѣдовали при чтеніи отдѣльныхъ словъ и предложеній, т. е. если будемъ давать для чтенія то, что дѣти видятъ изображеннымъ на рисункѣ.

Само собой разумѣется, что долго держать дѣтей на чтеніи статей, сопровождаемыхъ рисунками, нельзя, такъ какъ этимъ условіемъ выборъ статей ограничивается и затрудняется, а главное нужно мало-по-малу пріучать къ сознательному чтенію безъ рисунковъ.

Чтобы переходъ отъ чтенія статей, поясняемыхъ рисунками, къ чтенію статей безъ нихъ не былъ рѣзкимъ, нужно подготовлять къ воспріятію содержанія ихъ соотвѣтствующей ему подготовительной бесѣдой. Подготовка должна настроить юнаго читателя такъ, чтобы онъ могъ со вниманіемъ отнестись къ читаемому, хотя бы оно было и неинтересно.

Вниманіе и интересъ воздѣйствуютъ на умъ дѣтей и дѣлаютъ ихъ болѣе способными къ тому, чтобы они сами сознательнѣе относились къ читаемому и легче воспринимали даваемыя учителемъ объясненія.

При сознательномъ отношенiи къ прочитанному чужiя мысли становятся какъ будто своими. Когда мы вполнѣ усвоиваемъ чужiя мысли, тогда намъ легче становиться передавать ихъ своими словами.

По самой своей природѣ умъ человѣческiй, особенно дѣтскiй, не способенъ сразу, во всей полнотѣ и глубинѣ проникнуться какой-бы то ни было мыслью, а потому прочитанныя произведенiя время отъ времени необходимо повторять, чтобы всецѣло сродниться съ усвоенными мыслями и имѣть возможность передавать ихъ, какъ свои собственныя.

На основанiи сказаннаго въ главѣ: „Обученiе сознательности чтенiя" — должны быть разсмотрѣны слѣдующiе вопросы:

А. Выборъ матерiала для сознательнаго чтенiя.
Б. Чтенiе, поясняемое рисункомъ.
В. Подготовка къ сознательному чтенiю.
Г. Объясненiе читаемаго (объяснительное чтенiе).
Д. Пересказъ прочитаннаго.
Е. Повторенiе прочитаннаго.

Разсмотримъ каждый изъ приведенныхъ вопросовъ возможно обстоятельнѣе.

А.

Выборъ матерiала для сознательнаго чтенiя.

Вопросъ о выборѣ матерiала для сознательнаго чтенiя, несмотря на свое продолжительное существованiе, находится въ совершенно неопредѣленномъ положенiи, — каждый смотритъ по-своему. Уже при Ушинскомъ были сторонники того, чтобы дѣти читали исключительно интересныя статейки. Ушинскiй былъ не противъ, чтобы непосредственный интересъ оживлялъ преподаванiе, но, по его мнѣнiю, онъ „никогда не долженъ достигать той степени, чтобы уничтожить трудъ ученiя, потому что именно трудъ (мой курсивъ), и трудъ не всегда интересный, но всегда осмысленный и полезный, есть величайшiй двигатель умственнаго и нравственнаго развитiя человѣка и человѣчества" (тоже). Защищая свои дѣловыя статейки (Въ школѣ, Нашъ классъ, Одежда, Посуда и т. п.), Ушинскiй говорилъ: „Кромѣ значенiя осмысленнаго и полезнаго труда, эти статейки имѣютъ еще другое — столь же важное. Онѣ прiучаютъ дѣтей къ простому и ясному выраженiю тѣхъ простыхъ впечатлѣнiй, которыя даются имъ правильнымъ наблюденiемъ окружающей ихъ дѣйствительности: именно этими статейками дѣлается возможною наглядность обученiя. Въ этихъ статейкахъ говорится о такихъ предметахъ, которые дитя или видитъ, или недавно видѣло, такъ что легко можетъ вспомнить во

всей подробности. Описаніе подобнаго предмета, помѣщенное въ книжкѣ, конечно, не вполнѣ сходно съ предметомъ, находящимся въ памяти или передъ глазами дитяти, но изъ этого различія вытекаетъ только возможность самыхъ живыхъ и точныхъ сравненій; сравненіе же, какъ извѣстно, есть лучшее упражненіе, развивающее и укрѣпляющее разсудокъ, который и самъ есть не что иное, какъ способность сравнивающая. Защитники исключительно интересныхъ дѣтямъ разсказовъ сами убѣдятся въ пользѣ этихъ сухихъ статеекъ, если попытаются вывести рядомъ умственныя и письменныя упражненія изъ какого-нибудь дѣтскаго интереснаго разсказца и изъ такой деловой статейки. Они увидятъ тогда сами, на сколько послѣдняя удобнѣе первой для умственныхъ и письменныхъ упражненій, для выводовъ, сравненій и умозаключеній, и убѣдятся, что статейка, вовсе не интересная для дитяти по содержанію, дѣлается для него интересною по той работѣ, которую она даетъ, по тѣмъ упражненіямъ, для которыхъ она собственно и написана.“ (Мой курсивъ) *).

Высказаннымъ воззрѣніямъ на дѣловыя статейки слѣдуетъ не только сочувствовать, но даже итти дальше Ушинскаго въ этомъ направленіи: слѣдуетъ пріучать дѣтей одолѣвать неинтересный и трудный, но посильный для нихъ матеріалъ, такъ какъ это есть одна изъ важнѣйшихъ задачъ школы. За постепенно и разумно привитый навыкъ къ серьезному труду будутъ благодарны школѣ ея питомцы, потому что имъ легче будетъ перейти къ суровому жизненному труду, и они будутъ чувствовать себя лучше, чѣмъ тѣ, которымъ старались подносить только легкое и интересное. Нужно оговориться, что въ этомъ взглядѣ нѣкоторые педагоги видятъ лишь „по истинѣ своеобразное примѣненіе педагогическихъ принциповъ“.

Враждебно относиться къ чтенію интересныхъ статей, само собой разумѣется, нѣтъ никакого смысла, но дѣло въ томъ, что интересныя статьи дѣти прочтутъ и сами, безъ содѣйствія учащаго, прочтутъ и усвоятъ. Прямой, слѣдовательно, педагогическій расчетъ, интересный и легкій матеріалъ сдѣлать предметомъ внѣкласснаго чтенія, а чтеніе серьезное, дѣловое, трудное — класснаго. Не велика заслуга, если учитель дорогое классное время потеряетъ на занимательное чтеніе; учитель въ школѣ для того, чтобы научить дѣтей справляться съ тѣмъ, съ чѣмъ они сами не умѣютъ справиться, что требуетъ умственнаго напряженія и усилія воли.

Если учитель научитъ дѣтей находить въ этомъ удовольствіе

*) Руков. къ препод. по Р. С., стр. 75.

и нравственное удовлетвореніе, то онъ выполнитъ великую воспитательную задачу.

Теперь еще больше сторонниковъ занимательнаго чтенія, чѣмъ при Ушинскомъ. Они жалуются на то, что современные буквари стали сухи и намѣренно серьезны, и въ этомъ видятъ причину, почему въ современной школѣ не видно у дѣтей ни улыбки, ни сіяющихъ глазъ, ни милаго и симпатичнаго дѣтскаго настроенія. Но въ книгахъ ли бѣда? Наблюденіе за школами невольно приводитъ къ заключенію, что источникъ той или иной жизни школы, особенно начальной, ея настроенія — учитель, а не книга. Малыя дѣти всецѣло поддаются вліянію учителя: учитель вялъ, и дѣти вялы; учитель не интересуется дѣломъ, ученики тоже; у живого, энергичнаго, жизнерадостнаго учителя и дѣти таковы же. Что это дѣйствительно такъ, пишущему эти строки приходится наблюдать уже въ теченіе нѣсколькихъ лѣтъ во время посѣщенія школъ. У вялаго и безжизненнаго учителя къ самой интересной книгѣ дѣти относятся равнодушно и апатично; напротивъ, у дѣятельнаго охотно занимаются и тѣмъ, что, повидимому, должно было бы наводить скуку. Не должно забывать, что дѣти прежде всего любятъ дѣятельность, нужно только умѣть вызвать ихъ къ ней. Едва ли будетъ преувеличеніемъ, если сказать, что по отношенію къ дѣтямъ существуютъ не столько интересныя и неинтересныя занятія, сколько интересные и неинтересные учителя.

При выборѣ матеріала для класснаго чтенія возникаетъ еще вопросъ, какимъ статьямъ отдавать предпочтеніе — образовательнаго или же воспитательнаго характера, читать ли цѣлыя произведенія или отрывки изъ нихъ.

Балталонъ совѣтуетъ читать въ классѣ статьи, дѣйствующія главнымъ образомъ на чувство. Вслѣдствіе этого онъ рекомендуетъ статьи современныхъ писателей: Мамина-Сибиряка, Станюковича, Самойловича, Засодимскаго, Словицкаго, Ѳ. Тютчева, обогатившихъ дѣтскую литературу прекрасными художественными произведеніями. Онъ рѣзко осуждаетъ чтеніе отрывковъ по хрестоматіямъ.

Если бы классное чтеніе преслѣдовало однѣ только воспитательныя цѣли, то съ Балталономъ можно было бы согласиться. Но, вѣдь, главная задача класснаго чтенія — научить дѣтей сознательно читать. Этой цѣли удобнѣе достигнуть, особенно на первыхъ порахъ обученія, на чтеніи небольшихъ статей.

Желаніе Балталона воздѣйствовать исключительно на чувство учащихся должно признать одностороннимъ. Дѣти и безъ внѣшняго воздѣйствія отличаются крайней эмоціональностью. Для возстановленія душевнаго равновѣсія нужно дѣйствовать и на ихъ разсудочность. Кромѣ того, необходимыя въ раннемъ возрастѣ упраж-

ненія надъ элементарнымъ логическимъ анализомъ рѣчи лучше производить надъ простымъ, чѣмъ надъ художественнымъ разсказомъ. Особенно непригодно требованіе Балталона для начальной школы, гдѣ при преподаваніи языка должно заботиться и о сообщеніи свѣдѣній по разнымъ отраслямъ знанія (естествовѣдѣнію, исторіи, географіи. Поэтому въ начальныхъ школахъ должны имѣть мѣсто и научныя статьи. Выборъ послѣднихъ, подобно литературнымъ, долженъ быть сдѣланъ съ крайней осторожностью и осмотрительностью, чтобы не дать ничего лишняго и неподходящаго.

Изъ статей естественно-историческаго содержанія слѣдуетъ остановиться на такихъ, которыя пробуждаютъ въ дѣтяхъ хорошее къ животнымъ отношеніе и воздерживаютъ отъ нерадиваго и жестокаго обращенія съ ними. Хорошо также читать статьи обобщающаго характера, т. е. такія, въ которыхъ говорится, чѣмъ тѣ или другія животныя, насѣкомыя и растенія питаются; какія изъ нихъ полезны и вредны человѣку; какъ ухаживать за полезными и какъ истреблять вредныхъ *).

Важно также ознакомить учащихся начальной школы съ такими статьями географическаго содержанія, которыя расширяютъ знанія о мірѣ, указываютъ на связь однихъ географическихъ фактовъ съ другими: напр., на связь болотной мѣстности съ сырымъ, туманнымъ и вреднымъ климатомъ; на зависимость постояннаго обилія воды въ рѣкахъ отъ лѣсовъ; на зависимость климата отъ лѣса; на зависимость занятій людей отъ тѣхъ географическихъ условій, въ которыя они поставлены.

Слѣдуетъ также читать въ начальной школѣ и историческія статьи, изображающія картины семейнаго и общественнаго быта разныхъ историческихъ эпохъ. Особенно же слѣдуетъ останавливаться на тѣхъ историческихъ статьяхъ, которыя пробуждаютъ чувство любви къ отечеству, говорятъ о томъ, какъ оно выходило изъ затруднительнаго положенія благодаря общимъ уси-

*) Во Франціи на статьи подобнаго рода и на наглядныя пособія, относящіяся къ нимъ, обращаютъ большое вниманіе.

На Парижской выставкѣ 1900 г. въ томъ отдѣлѣ, гдѣ одинъ изъ инспекторовъ народныхъ училищъ воспроизвелъ полную обстановку класса народной школы, стояли между прочимъ четыре горшка съ цвѣтами, выращенными изъ одинаковыхъ сѣмянъ, но въ почвѣ безъ удобренія и съ различнымъ удобреніемъ для нагляднаго указанія, какое громадное значеніе имѣетъ въ жизни растеній удобреніе. Тутъ же рядомъ находилось наглядное приспособленіе, показывающее, какъ много теряетъ хозяинъ, если онъ не препятствуетъ испаренію амміака.

Французы утверждаютъ, что съ того времени, какъ школа стала наглядно показывать значеніе удобренія, крестьяне дѣятельно принялись за него, и Франція, нуждавшаяся раньше въ привозномъ хлѣбѣ, теперь довольствуется своимъ.

лiямъ всего народа, и ярко и рельефно изображаютъ полезную и самоотверженную дѣятельность великихъ людей на благо народа.

Выборъ статей воспитательнаго характера представляетъ гораздо больше затрудненiй, чѣмъ — образовательнаго. Тутъ прежде всего приходится натолкнуться на спорный вопросъ, можно ли читать съ дѣтьми статьи, изображающiя отрицательныя стороны жизни. Въ дѣтскихъ книгахъ, предназначенныхъ для класнаго чтенiя, очень часто встрѣчаются подобныя статьи, — почти во всѣхъ можно встрѣтить разсказы о дѣдушкѣ и внучкѣ, о хитрой и коварной лисѣ, о неблагодарномъ мужикѣ и т. д. Между тѣмъ въ отрицательномъ значенiи подобныхъ статей едва ли даже можно сомнѣваться. Изъ разсказа: „Дѣдушка и внучекъ" дѣти легко могутъ сдѣлать выводъ, что если со своими родителями поступать такъ же дурно, какъ они со своими, то этимъ можно заставить ихъ перемѣнить дурное обращенiе на хорошее. Этотъ разсказъ написанъ для поученiя взрослыхъ непочтительныхъ дѣтей, а не для малыхъ.

Чѣмъ напитываются дѣти, съ интересомъ читающiя сказку о лисѣ, которая, благодаря притворству, обманываетъ мужика и выкрадываетъ у него всю рыбу, а потомъ со своимъ голоднымъ кумомъ не только не дѣлится запасомъ, но жестоко издѣвается надъ нимъ, совѣтуя ему наловить рыбы, опустивъ хвостъ въ прорубь? Въ другой сказкѣ дѣти читаютъ, какъ мужикъ, благодаря неопытности медвѣдя, пользуется его трудомъ и за трудъ платитъ обманомъ. Когда же тотъ обозлился на него и хотѣлъ съѣсть его, является лиса и своей хитростью спасаетъ мужика отъ бѣды. Послѣднiй отплачиваетъ ей черной неблагодарностью. Дальше дѣти читаютъ, какъ русскiй ложью выигрываетъ пари у татарина, какъ хитрый англичанинъ ловко обманулъ сидящихъ у камина и занялъ удобное мѣсто у него. Все это разсказывается въ такомъ духѣ, что невольно является сочувствiе хитрости, обману, лжи. Сколько бы учитель ни говорилъ дѣтямъ, что поступки мужика, лисы, русскаго, англичанина — предосудительны, его слова едва ли достигнутъ цѣли, потому что впечатлѣнiе отъ художественнаго разсказа сильнѣе отвлеченныхъ доказательствъ, основанныхъ на принципахъ высшей нравственности. Въ виду послѣдняго соображенiя, рѣшительно нужно отказаться отъ помѣщенiя въ дѣтскихъ книгахъ статей, подобныхъ приведеннымъ.

Говоря о выборѣ матерiала для дѣтскаго чтенiя, нельзя обойти молчанiемъ пословицъ и сказокъ. Послѣ Ушинскаго составители дѣтскихъ книгъ для класнаго чтенiя кстати и некстати начали помѣщать въ нихъ пословицы и сказки; отъ сказокъ въ послѣднее время отстали, но пословицы и поговорки въ большомъ ходу. — Въ „Ме-

тодикѣ письма“ о пословицахъ мной было сказано: „Введеніе пословицъ въ разнаго рода учебныя пособія по русскому языку заслуживаетъ жестокаго упрека. Пословицы представляютъ собой въ самомъ сжатомъ видѣ выраженное міровоззрѣніе того или иного народа (Правда свѣтлѣе солнца. — Чему быть, того не миновать. — Береги денежку про черный день — Мірская молва, что морская волна). Онѣ совершенно неинтересны для дѣтей и остаются непонятными для нихъ даже послѣ разъясненій, къ сожалѣнію, по большей части неясныхъ и запутанныхъ. Кромѣ того, многія пословицы или потеряли уже для насъ свое значеніе, или выражаютъ нежелательныя сентенціи“. Въ виду всеобщаго преклоненія предъ пословицами, приведенное о нихъ мнѣніе было высказано съ нѣкоторой робостью. Поэтому съ большимъ удовольствіемъ я прочелъ въ журналѣ: „Для народнаго учителя“ за 1908 г, № 2 совершенно сходное съ моимъ мнѣніе Ивашкина о непригодности пословицъ для дѣтей. Можно надѣяться, что въ скоромъ времени изъ дѣтскихъ классныхъ книгъ пословицы такъ же исчезнутъ, какъ уже исчезли сказки: „Теремокъ мышки“, „Старикъ и волкъ“, „Козлятки и волкъ“ и т. п. Что бы ни говорилъ въ защиту ихъ Ушинскій (а лучше его никто не сказалъ), сказокъ не слѣдуетъ помѣщать въ книгахъ для класснаго чтенія: съ одной стороны, онѣ ужъ слишкомъ интересны для дѣтей, а потому они прочтутъ ихъ и сами; съ другой, классное время слишкомъ цѣнно, и чтеніе ихъ въ классѣ не можетъ окупить его.

Б.

Чтеніе, поясняемое рисунками.

Въ настоящее время къ поясненію статей рисунками прибѣгаютъ при обученіи чужому языку.

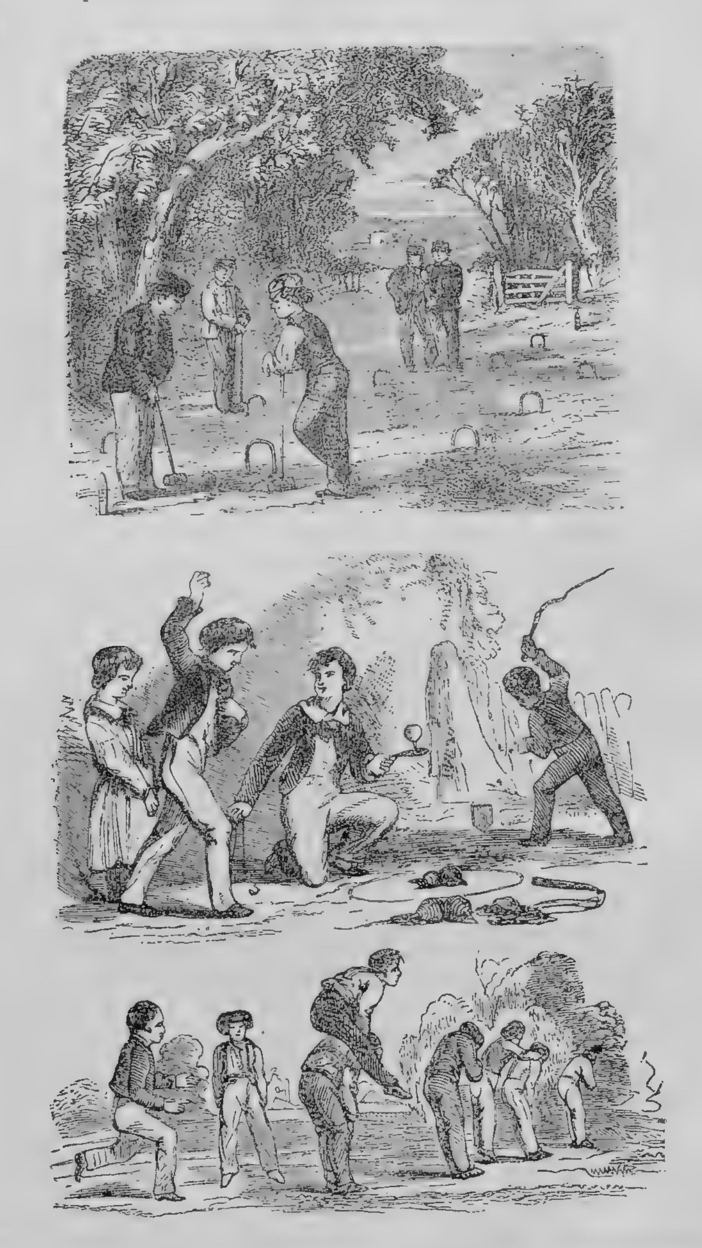
Хорошо было бы на первыхъ порахъ, и при обученію родному литературному языку, давать для чтенія только такія статьи, содержаніе коихъ заключается въ рисункѣ. Чтобы можно было судить о цѣлесообразности этого, приведу образцы изъ моей книжки: „Русская рѣчь, чтеніе и письмо“ (Вып. II).

Игры Вани съ товарищами.

Къ Ванѣ пришли товарищи. Ваня предложилъ имъ играть въ крокетъ. Товарищи охотно согласились. Они вбили въ землю колышки, воткнули дужки, взяли шары, молотки и стали играть. Когда окончили игру въ крокетъ, два товарища ушли домой.

Съ оставшимися товарищами Ваня сталъ играть въ волчки и кубари. Ваня ловко вращалъ кнутомъ свой кубарь. Сестра Вани Лиза стояла возлѣ мальчиковъ и съ любопытствомъ смотрѣла на ихъ игру.

Вскорѣ пришли нѣсколько мальчиковъ. Игра въ кубари и волчки была брошена, — начали играть въ чехарду. Мальчики



стали въ рядъ, одинъ впереди другого, шаговъ на десять. Стоящій позади всѣхъ бѣжалъ и перепрыгивалъ черезъ другихъ. Когда онъ перепрыгнулъ черезъ всѣхъ, сталъ впереди. За нимъ бѣжалъ слѣдующій, перепрыгивалъ и становился впереди и т. д.

А вотъ рисунокъ, поясняющій стихотвореніе:

Утренняя пѣсня.

Дѣти, въ школу собирайтесь!
Пѣтушокъ[1] пропѣлъ давно.
Попроворнѣй одѣвайтесь!
Смотритъ солнышко[2] въ окно.
Человѣкъ[3], и звѣрь[4], и пташка[5],—
Всѣ берутся за дѣла:
Съ ношей тащится букашка[6],
За медкомъ летитъ пчела[7].

Ясно поле, веселъ лугъ;
Лѣсъ проснулся и шумитъ;
Дятелъ[8] носомъ: тукъ да тукъ!
Звонко иволга[9] кричитъ.
Рыбаки ужъ тащатъ сѣти,
На лугу коса звенитъ . . .
Помолясь, за книгу, дѣти!
Богъ лѣниться не велитъ.



Представимъ состояніе дѣтей при чтеніи приведенныхъ образцовъ съ рисунками и безъ нихъ, особенно тѣхъ дѣтей, которые незнакомы съ приведенными играми и со сложной картиной, изображенной въ пѣснѣ. Въ первомъ случаѣ дѣти будутъ видѣть печатныя слова, съ одними изъ нихъ будутъ соединять представленія, съ другими нѣтъ, а потому чтеніе должно представлять туманное словоизверженіе. Во второмъ внѣшняя (звуковая) оболочка словъ стушевывается и даетъ мѣсто вполнѣ яснымъ и опредѣленнымъ представленіямъ, связаннымъ въ одну цѣльную картину, и при томъ такую, какой не всякій и взрослый въ состояніи представить. Рисунокъ въ однихъ случаяхъ дѣлаетъ излишними объясненія, въ другихъ помогаетъ имъ, почему пониманіе и усвоеніе статей, сопровождаемыхъ рисунками вполнѣ соотвѣтствующими содержанію ихъ, достигается быстро, и, кромѣ того, для самодѣятельности дѣтей открывается бо́льшій просторъ.

Теперь посмотримъ, какъ пользоваться такими рисунками. На первыхъ порахъ, до чтенія слѣдуетъ познакомить съ содержаніемъ рисунка, дѣлая при этомъ необходимыя поясненія и дополненія. Такъ, напримѣръ: у большинства дѣтей нѣтъ никакого представленія о крокетѣ; чтобы оно составилось у нихъ, рисунка недостаточно, необходимо дополнить его показываніемъ и поясненіями. Познакомивъ съ содержаніемъ всѣхъ трехъ частей рисунка, изображающаго игры Вани съ товарищами, и спросивъ, о какихъ играхъ въ нихъ говорится, учитель заставляетъ одного ученика прочесть объ игрѣ въ крокетъ, другого въ волчки и кубари, третьяго въ чехарду. Дальше учитель обращаетъ вниманіе учащихся на то, что, подобно тому, какъ весь рисунокъ объ играхъ состоитъ изъ трехъ частей (изъ трехъ меньшихъ рисунковъ), такъ и статья состоитъ изъ трехъ частей (въ первой говорится объ игрѣ въ крокетъ и т. д.); какъ части рисунка отдѣлены одна отъ другой, такъ и части статьи отдѣлены одна отъ другой. Можно еще обратить вниманіе дѣтей на слѣдующее: на рисункѣ изображены четыре игры: крокетъ, волчки, кубари и чехарда, но раздѣленъ онъ на три части, а не на четыре потому, что игра въ волчки и кубари происходила въ одно и то же время.

Ознакомленіе съ содержаніемъ рисунка, поясняющаго стихотвореніе: „Утренняя пѣсня“, хорошо представить въ формѣ сновидѣнія дитяти, которому нужно итти въ школу. Такъ какъ на рисункѣ изображена дѣвочка, то припишемъ сонъ дѣвочкѣ Катѣ.

Катя проснулась. Въ комнатѣ былъ слабый свѣтъ. — „Еще рано“, подумала Катя: „можно немножко уснуть, — успѣю въ школу.“ Катя повернулась на другой бокъ и задремала. Вдругъ ей послышалось, будто гдѣ-то далеко пѣтухъ прокричалъ: „ку-ку-

ре-ку!“ Она подняла голову и видитъ: солнышко весело свѣтитъ въ окно, а за окномъ стоитъ какой-то человѣкъ съ молоткомъ въ рукѣ. Катя подняла глаза кверху и видитъ: летитъ ласточка, въ клювикѣ у нея перышко, а другая ласточка сидитъ на гнѣздышкѣ. Катя закрыла глаза, но вдали показалась рѣка, а по рѣкѣ плывётъ какой-то звѣрь, во рту у него вѣтка; другой звѣрь на берегу что-то грызётъ. Катя открыла глаза, чтобы видѣть, что онъ грызётъ, но звѣрь исчезъ, и передъ самыми глазами Кати ползётъ какая-то букашка съ вѣточкой во рту; Катя хотѣла отобрать отъ букашки вѣточку, но букашка вдругъ исчезла; прожужжала пчёлка; Катя испугалась и спрятала голову подъ подушку, слушаетъ, куда летитъ пчёлка, а пчелки ужъ нѣтъ, — надъ самымъ ухомъ ея стучитъ дятелъ, а гдѣ-то далеко кричитъ иволга. Катя высунула голову изъ-подъ подушки и снова видитъ рѣку, но на рѣкѣ нѣтъ уже звѣря съ вѣткой во рту, — плыветъ лодка, въ лодкѣ два рыбака тащатъ сѣти. Катя долго смотрѣла, какъ они тащатъ сѣти, ей хотѣлось видѣть, много ли рыбы они поймаютъ, но рыбаки, лодка, сѣти внезапно куда-то скрылись, что-то непріятно зазвенѣло, и Катя проснулась. Предъ ней стоитъ мама и съ неудовольствіемъ говоритъ: „Катя! вставай скорѣе, уже поздно, ты не успѣешь повторить стихотвореніе: „Утренняя пѣсня“. — Катя сказала: „Знаешь, мама, я видѣла стихотвореніе во снѣ и могу сказать его наизусть, безъ ошибки. Слушай: Дѣти, въ школу собирайтесь! Пѣтушокъ пропѣлъ давно“ . . .

Послѣ этого учитель заставляетъ прочесть стихотвореніе. Само собой разумѣется, что оно будетъ для нихъ вполнѣ понятнымъ, и къ извѣстному прибавится лишь сжатость и музыкальность изложенія разсмотрѣнной картины. По прочтеніи стихотворенія, рисунокъ поможетъ отвѣтить на вопросы: О комъ говорится въ стихотвореніи? (О пѣтушкѣ, солнышкѣ и т. д.) Что говорится о пѣтушкѣ? солнышкѣ? и т. д.

На дальнѣйшей ступени чтеніе должно предшествовать ознакомленію съ рисункомъ. Это потребуетъ отъ дѣтей большей самостоятельности: пусть сами, безъ помощи учителя, но съ помощью рисунка, разберутся въ читаемомъ и дадутъ отчетъ въ прочитанномъ.

Слѣдующая ступень сознательнаго чтенія статей — чтеніе безъ помощи рисунковъ, поясняющихъ все содержаніе статьи. На этой ступени необходимы лишь рисунки, изображающіе неизвѣстный предметъ или неизвѣстное явленіе, упоминаемые въ статьѣ, а также подготовительная бесѣда. Въ какихъ случаяхъ нужна она, и какъ вести ее, скажемъ дальше.

В.

Подготовка къ сознательному чтенію.

На подготовку къ сознательному чтенію въ настоящее время не обращаютъ еще должнаго вниманія. Уже Ушинскій считалъ необходимой предварительную бесѣду, до чтенія статьи дѣлового характера, на первыхъ ступеняхъ обученія чтенію, пока дѣти не привыкли сами справляться съ содержаніемъ читаемаго. Бунаковъ совѣтовалъ прибѣгать къ предварительной бесѣдѣ при чтеніи научно-популярныхъ статей въ началѣ обученія. Въ книжкѣ: „Обученіе чтенію правильному, сознательному и выразительному“ я находилъ нужной предварительную бесѣду въ слѣдующихъ случаяхъ: а) если въ статьѣ для чтенія говорится о такомъ предметѣ, о которомъ дѣти не имѣютъ никакого представленія и не могутъ составить его на основаніи статьи; б) если къ статьѣ необходимо возбудить интересъ; в) если статья трудна для пониманія.

Трояновскій (въ статьѣ: „О преподаваніи родного языка въ младш. клас. ком. уч.“ Рус. шк. 1904 г., №№ 5—6) доказываетъ, что предварительная бесѣда должна предшествовать чтенію всякой статьи (курсивъ автора), особенно статей поэтическихъ*), которыя составляютъ главный предметъ чтенія въ школѣ. По его мнѣнію, при чтеніи поэтическихъ произведеній только настроеніемъ можно помочь ученику создать и понять рисуемую авторомъ художественную картину, освѣщенную и проникнутую извѣстнымъ чувствомъ. Въ данномъ случаѣ, утверждаетъ онъ, кромѣ настроенія намъ ничто не можетъ помочь: никакой анализъ произведенія, никакіе вопросы не могутъ заставить ученика почувствовать всю прелесть поэтическаго произведенія, согрѣтаго глубокимъ сердечнымъ чувствомъ автора, и проникнуться ею. — Трояновскій впадаетъ въ крайность, но нельзя не сочувствовать его стремленію придать предварительной бесѣдѣ бо́льшее значеніе, чѣмъ обыкновенно придаютъ ей, и позаботиться о возможно лучшей постановкѣ ея.

Прежде чѣмъ перейти къ вопросу, какъ подготовлять дѣтей къ сознательному чтенію, необходимо разсмотрѣть, въ какихъ случаяхъ желательна подготовка. Пока для дѣтей процессъ чтенія труденъ, пока у нихъ нѣтъ навыка сразу съ печатнымъ словомъ соединять соотвѣтствующее ему понятіе, до тѣхъ поръ учитель обязательно долженъ подготовлять учащихся къ чтенію.

---

*) Въ названной статьѣ, (на стр. 298) Трояновскій утверждаетъ, будто всѣ авторы методикъ упустили изъ виду рекомендовать предварительную бесѣду предъ чтеніемъ поэтическихъ статей. Это утвержденіе — результатъ невнимательнаго чтенія упомянутой раньше моей книжки (стр. 4—5).

На этой ступени подготовка должна состоять прежде всего въ направленіи и сосредоточеніи вниманія дѣтей на томъ, что они будутъ читать, а потому подготовительная бесѣда должна находиться въ связи и зависимости отъ содержанія предназначенной для чтенія статьи. Такъ, напримѣръ, приступая къ чтенію стихотворенія Баратынскаго: „Что сдѣлала зима?“ учитель путемъ вопросовъ или связаннаго изложенія старается вызвать въ памяти учащихся представленіе о густомъ лѣсѣ, о томъ, какъ лѣтомъ листья пріятно (сладко) шелестятъ, точно шепчутъ, какъ ручьи журчатъ, какъ луга покрыты цвѣтами. Отъ представленія лѣтней картины учитель переводитъ учащихся къ зимней, спрашивая ихъ: каковы зимой деревья? чѣмъ покрыты холмы, луга, долины? что сдѣлалось съ ручьемъ и другими окружающими предметами? что дѣлаетъ вѣтеръ? Само собой разумѣется, что послѣ такой бесѣды смыслъ стихотворенія при чтеніи въ общемъ будетъ совершенно понятенъ дѣтямъ. Могутъ остаться непонятными выраженія: коверъ зимы, ледяная кора и др. Возникаетъ поэтому вопросъ: пояснить ли ихъ въ предварительной бесѣдѣ, или же заставить дѣтей самихъ объяснить по прочтеніи стихотворенія? — Прямо отвѣтить на это, нельзя: если дѣти настолько развиты, что на основаніи предварительной бесѣды сами поймутъ значеніе приведенныхъ выраженій, то, конечно, лучше не касаться ихъ до чтенія; въ противномъ случаѣ нужно объяснить.

Если статья такова, что не даетъ матеріала для подходящей подготовительной бесѣды, то можно ограничиться передачей ея содержанія и выразительнымъ чтеніемъ. О значеніи послѣдняго для сознательнаго чтенія уже было сказано; о значеніи предварительнаго разсказа позволяю себѣ привести мнѣніе педагога-практика П. П. Демидовича, утверждающаго, что между учащимися попадаются такіе, которые никакъ не могутъ схватить содержанія статьи при чтеніи, почему заучиваютъ ее механически; посредствомъ предварительныхъ разсказовъ ему удавалось пріучить ихъ къ сознательному чтенію и достигать того, что они изъ плохихъ учениковъ дѣлались хорошими.

Когда учащіеся пріобрѣтутъ навыкъ сознательно относиться къ читаемому подготовка къ чтенію можетъ оказаться излишней, или даже вредной, такъ какъ будетъ парализовать самодѣятельность учащихся. На этой ступени подготовка допустима въ слѣдующихъ случаяхъ:

а) когда въ выбранной для чтенія статьѣ говорится о такомъ предметѣ, о которомъ у дѣтей рѣшительно нѣтъ представленія, и о которомъ они не могутъ составить его на основаніи контекста

статьи; или когда встрѣчается такое слово, объясненіе коего требуетъ продолжительной остановки;

б) когда статья своимъ содержаніемъ не можетъ вызвать къ себѣ интереса и вниманія;

в) когда статья трудна для пониманія.

Въ первомъ случаѣ нужно прибѣгать къ наглядности, т. е. къ тому, чтобы неизвѣстный предметъ былъ воспринятъ внѣшними чувствами. Такъ, напримѣръ, приступая къ чтенію басни „Чижъ и Голубь", необходимо показать западню и силки, объяснить, какъ посредствомъ ихъ ловятъ птицъ. До чтенія басни: „Бѣлка" хорошо показать клѣтку съ колесомъ, въ которой бѣгаетъ бѣлка; при неимѣніи клѣтки можно ограничиться моделью клѣтки и колеса, сдѣланныхъ изъ картона. При показываніи предметовъ необходимо обращать вниманіе лишь на то, что способствуетъ выясненію ихъ назначенія, напримѣръ, говоря о клѣткѣ-западнѣ, учитель обращаетъ вниманіе на то отдѣленіе, куда сажаютъ птичку для приманки дикихъ и на устройство боковыхъ дверецъ, захлопывающихъ соблазнившихся на приманку птичекъ. Прежде чѣмъ читать съ городскими дѣтьми стихотвореніе Майкова „Сѣнокосъ", слѣдуетъ показать картину сѣнокоса, остановивъ сначала вниманіе дѣтей на орудіяхъ, употребляемыхъ для косьбы травы и уборки сѣна, а потомъ вести разсказъ, какъ косятъ траву, какъ её переворачиваютъ, чтобы она скорѣе высохла, какъ сгребаютъ, какъ складываютъ въ копны или на возы.

Наилучшимъ нагляднымъ пособіемъ, само собой разумѣется, служитъ предметъ, и только въ крайности предметъ можно замѣнить моделью или рисункомъ. На разсматриваніе дѣтьми неизвѣстныхъ предметовъ (моделей, рисунковъ), по совѣту Зимницкаго, должно быть употреблено столько времени, чтобы представленія и понятія о нихъ могли сложиться вполнѣ опредѣленно и отчетливо. При разсматриваніи предмета, необходимо направить вниманіе дѣтей на тѣ его части, которыя нужны для пониманія статьи.

Если нѣтъ возможности показать ни модели, ни рисунка, тогда нужно прибѣгать къ сравнительному сопоставленію съ предметомъ, хорошо знакомымъ дѣтямъ. Такъ, напр., о лебедѣ у дѣтей составится болѣе или менѣе надлежащее представленіе, когда учитель скажетъ, что лебедь очень похожъ на совершенно бѣлаго гуся, что туловище лебедя болѣе продолговато, чѣмъ туловище гуся; шея длиннѣе раза въ полтора. О слонѣ можно сказать, что онъ положъ на огромную свинью съ вытянутымъ длиннымъ хоботомъ и ногами на подобіе столбовъ. Тигра можно сравнить съ огромной полосатой кошкой. О большомъ городѣ Зимницкій совѣтуетъ дать представленіе слѣдующимъ образомъ: „Представьте, что село ваше тянется не на

полверсты или версту, а верстъ на пять и болѣе въ длину и версты на три-четыре и болѣе въ ширину. Представьте далѣе, что улицъ въ городѣ не двѣ-три, какъ у насъ, но нѣсколько десятковъ и дома не такіе маленькіе, какъ наши, а большею частію значительной величины, иные дома больше церкви, и притомъ не деревянные, а по преимуществу каменные, да этажа въ два, три и болѣе. Улицы всѣ вымощены камнемъ. Церквей въ большомъ городѣ по нѣскольку десятковъ. Лавокъ трудно и пересчитать, да не мало такихъ, что въ одной изъ нихъ находится больше товара, чѣмъ на всемъ сельскомъ базарѣ и т. д.

Во второмъ случаѣ нужно сказать о статьѣ то, что могло бы возбудить къ ней интересъ, напр.: по какому поводу она написана, кѣмъ написана и т. п. Къ чтенію подобныхъ статей хорошо подготовлять выразительнымъ чтеніемъ и бесѣдой, имѣющей цѣлью вызвать у учащихся соотвѣтствующія содержанію статьи представленія.

Въ третьемъ нужно познакомить съ содержаніемъ статьи въ общихъ чертахъ. Такъ, напримѣръ, до чтенія повѣствованія Карамзина: „Куликовская битва“ кстати познакомить съ мѣстомъ, гдѣ происходила битва: учитель чертитъ на доскѣ верховье рѣки Дона и его притокъ Непрядву, обозначаетъ Куликово поле, указываетъ, откуда долженъ былъ прійти Мамай со своимъ войскомъ и Ягайло со своимъ, откуда направилось русское войско къ Дону, останавливается на выясненіи главной причины, по которой русскимъ необходимо было поторопиться перейти Донъ и вступить въ сраженіе съ татарами. Этимъ подготовка къ чтенію можетъ ограниться, такъ какъ изложеніе о приготовленіи къ битвѣ и о самой битвѣ не можетъ представлять затрудненій.

Когда дѣти достаточно разовьются и научатся вникать въ смыслъ читаемаго, можно, но съ большой осторожностью, предлагать имъ прочитывать болѣе легкія статьи дома съ тѣмъ, чтобы они сами попытались разобраться въ ихъ содержаніи, чтобы отмѣтили то, что не понятно для нихъ. Дѣти охотно и съ интересомъ прочтутъ незнакомую статью, а попытка понять ее принесетъ имъ большую пользу. При этомъ нужно рекомендовать дѣтямъ, чтобы непонятныя для нихъ слова и выраженія они записали въ тетради по одному въ строкѣ. Такой пріемъ побудитъ дѣтей съ особеннымъ вниманіемъ отнестись къ словамъ статьи. Въ классѣ до чтенія статьи они заявляютъ, какія слова имъ непонятны и записываютъ объясненіе ихъ, данное учителемъ. Объясненіе въ классѣ прочитанной дома статьи освѣтитъ ее учащимся съ новыхъ сторонъ, и она можетъ оказаться для нихъ болѣе занимательной, чѣмъ та, которая читается ими въ первый разъ.

Изложеннымъ исчерпываются вопросы подготовки къ чтенію, а потому можно перейти къ вопросамъ объяснительнаго чтенія.

Г.
Объяснительное чтеніе.

Чтеніе, сопровождаемое объясненіями учителя, называется объяснительнымъ. Объяснительное чтеніе по какому-то непонятному недоразумѣнію отождествляютъ съ сознательнымъ чтеніемъ, забывая, что сознательно можно читать и безъ объясненій, а объясненія не всегда ведутъ къ сознательности; слѣдовательно, сознательное чтеніе — не то же, что объяснительное: послѣднее есть лишь средство, ведущее къ сознательности чтенія. Если читающій сознательно относится къ читаемому, тогда нѣтъ никакой надобности въ объясненіяхъ. Послѣднее обстоятельство между прочимъ и даетъ поводъ многимъ говорить, что объясненія читаемаго не нужны. По свидѣтельству извѣстнаго педагога Шереметевскаго, въ среднеучебныхъ заведеніяхъ къ объяснительному чтенію и до сихъ поръ относятся довольно презрительно, считая его разслабляющимъ голову „элементаризмомъ“ и развращающимъ душу „энциклопедизмомъ“. Излишній элементаризмъ и неразумный энциклопедизмъ, конечно, крайне нежелательны въ школѣ, но въ этомъ нисколько не повинна идея объяснительнаго чтенія: виноваты тѣ, которые неумѣло ведутъ его. Если, напримѣръ, по поводу слова „роса“, встрѣчаемаго въ выраженіи „на зарѣ трава покрыта росой“, цѣлый часъ толковали о физическихъ явленіяхъ съ водой при теплѣ и холодѣ; если по поводу земледѣльческихъ орудій, упоминаемыхъ въ стихотвореніи Кольцова „Пѣсня пахаря“, говорили часа два—три, то въ данномъ случаѣ отвѣтственность всецѣло падаетъ на неразумно увлекавшихся толкователей, а не на идею объяснительнаго чтенія.

Вполнѣ сознательное отношеніе къ читаемому можетъ выработаться или на урокахъ объяснительнаго чтенія, при содѣйствіи учителя, или путемъ самостоятельнаго чтенія. Цѣль чтенія — сознательность, а объясненія должны вести къ ней. Если же объясненія часто не достигаютъ цѣли, то виновато не то, что положено въ основаніе объяснительнаго чтенія, а то, что неумѣло пользуются имъ (объяснительнымъ чтеніемъ).

Неумѣлое веденіе объяснительнаго чтенія подало между прочимъ поводъ Шереметевскому, горячо защищавшему необходимость объяснять читаемое, неблагосклонно отнестись къ термину „объяснительное чтеніе“ и замѣнить его терминомъ „сознательное чтеніе“. По его мнѣнію, терминъ „объяснительное чтеніе“ подаетъ поводъ къ излишнимъ объясненіямъ, особенно малоопытными катехизаторами, считающими своей обязанностью объяснять „все и вся, вдоль и поперекъ, вкривь и вкось“. Терминъ тутъ не при чемъ. Какимъ другимъ его ни замѣни, неопытный и неразумный учитель станетъ объяснять то, что не нужно объяснять, болѣе запутаетъ, чѣмъ объяснитъ.

Между тѣмъ, какъ видно изъ сказаннаго раньше, между понятіями „сознательное чтеніе“ и „объяснительное чтеніе“ большая разница, и замѣнять одно выраженіе другимъ ни въ коемъ случаѣ нельзя *).

Балталонъ въ статьѣ „Воспитательное чтеніе, какъ основа преподаванія русскаго языка“ пошелъ дальше Шереметевскаго: онъ не только неблагосклонно отнесся къ термину „объяснительное чтеніе“, но и къ самому объяснительному чтенію, иронически называя его „словотолковательнымъ“. Въ горячности онъ забываетъ, что словотолкованіе составляетъ незначительную часть объяснительнаго чтенія. Это видно изъ примѣра, приведеннаго имъ же самимъ. Онъ воспроизводитъ одинъ изъ уроковъ объяснительнаго чтенія, преподаваемаго у насъ на многихъ педагогическихъ курсахъ для сельскихъ учителей. „Старшая группа. Слушайте, дѣти! Откройте 31 страницу въ книжкѣ. Прочитайте заглавіе статьи. Мальчикъ говоритъ: „Камень“. Что дальше написано (?) послѣ заглавія? — Написано (?): „Разсказъ Л. Толстого“. — Кто же написалъ этотъ разсказъ? — Толстой. — Читай разсказъ. — „Одинъ бѣдный пришелъ къ богатому и проситъ милостыню“. — Про кого мы здѣсь читали? — Про бѣднаго. — Какъ такіе бѣдные называются? — Нищими. — Къ кому онъ пришелъ? — Къ богатому просить милостыню. — Что значитъ милостыня? — Что подаютъ нищему: деньги, кусокъ хлѣба. . . — Читайте дальше. — „Богатый не далъ нищему ничего и сказалъ: „поди вонъ“ . . . — Такъ подалъ ли богатый бѣдному милостыню? — Нѣтъ, не подалъ. — Что онъ съ нимъ сдѣлалъ? — Прогналъ его. — Какъ же онъ его прогналъ? — Сказалъ: „поди вонъ“.

Изъ девяти вопросовъ одинъ только касается объясненія словъ, и его нельзя считать лишнимъ. — Что же касается остальныхъ, то они, дѣйствительно, нисколько не содѣйствуютъ объясненію статьи. Но при чемъ же тутъ принципъ объяснительнаго чтенія? Нѣкоторые во имя христіанской любви къ ближнему истязаютъ его. Это, конечно, нисколько не умаляетъ высоты христіанскаго ученія. Точно также нисколько не должно умалять въ нашихъ глазахъ значенія объяснительнаго чтенія безтолковое веденіе его.

Вмѣсто объяснительнаго чтенія, Балталонъ предлагаетъ ввести въ школы воспитательное чтеніе. Балталонъ забываетъ, что воспитывающимъ или образовывающимъ чтеніе можетъ быть только въ томъ случаѣ, когда оно сознательное, а къ сознательному чтенію

*) Приведенныя Шереметевскимъ по этому поводу соображенія (см. „Сочиненія“, стр. 50 и 51) не опровергаютъ, а, напротивъ, убѣждаютъ въ необходимости термина „объяснительное чтеніе“. Изъ нихъ видно, что и при семейномъ чтеніи, когда выбирается легкій и понятный матеріалъ, читающій прибѣгаетъ къ объясненіямъ въ тѣхъ случаяхъ, если это необходимо для сознательности. Ясно, что злоупотребленіе объясненіями побудило почтеннаго педагога вооружиться противъ термина „объяснительное чтеніе“.

ведетъ объяснительное. Нужно, значитъ, бороться противъ неумѣнья вести объяснительное чтеніе, а не съ самымъ объяснительнымъ чтеніемъ.

Авторъ статьи „Педагогическіе парадоксы", Заремба, тоже вооружается противъ объяснительнаго чтенія. Онъ говоритъ: „Напримѣръ, ученику задана „Птичка" Пушкина; ну и пусть бы мальчикъ наслаждался этимъ прелестнымъ, вполнѣ ему понятнымъ стихотвореніемъ. Не тутъ то было! Учитель не даетъ ученику произнести эту птичку, а забрасываетъ его при каждомъ словѣ вопросами: что такое птичка? что значитъ Божій? и т. д., и т. д. Словомъ, какъ кто-то посмѣялся, на крошечное стихотвореніе сто вопросовъ наводящихъ, сто вопросовъ основныхъ, сто вопросовъ объяснительныхъ и т. п. И послѣ такого анатомированія, расчлененія поэтическаго произведенія удивляются исчезновенію у насъ поэтическаго настроенія, поэтическихъ талантовъ!" (Рус. Шк. 1902 г., № 3, стр. 102) *).

Трояновскій, относясь отрицательно къ объяснительному чтенію, особенно къ обилію вопросовъ, коими забрасываютъ учащихся при чтеніи, утверждаетъ, что сознательнаго отношенія къ читаемому можно достигнуть не объясненіями, не вопросами, а настроеніемъ, которое должно быть создано вызовомъ въ сознаніи учениковъ тѣхъ представленій и понятій, которыя имѣютъ много общаго или которыя проникнуты одними и тѣми же чувствами съ представленіями, имѣющими черезъ чтеніе войти въ душу учащагося. Свою мысль онъ иллюстрируетъ примѣрами; изъ нихъ можно ограничиться однимъ. До чтенія стихотворенія Жуковскаго: „Сельскій вечеръ" (Солнышко заходитъ, и темнѣетъ день . . .) онъ употребилъ пять минутъ на бесѣду, содержанія коей, къ сожалѣнію, не приводитъ, но, судя по дальнѣйшему изложенію, можно судить, что занятія шли съ городскими дѣтьми, имѣвшими возможность, живя на дачѣ, побывать въ селѣ, слушать вечерній звонъ, видѣть крестьянъ, возвращающихся съ работы, побывать въ церкви и видѣть тамъ молящихся. По свидѣтельству Трояновскаго, пятиминутная бесѣда дала

*) При разумномъ отношеніи къ объяснительному чтенію, учитель не только не заставитъ учащихся наслаждаться стихотвореніемъ Пушкина „Птичка", но совсѣмъ не станетъ его читать, потому что, прежде чѣмъ читать его, учащій задумается надъ его идеей и, къ удивленію своему, увидитъ, что оно, будучи вырвано изъ цѣлаго произведенія, становится ложнымъ по мысли стихотвореніемъ. Въ самомъ дѣлѣ, какая же птичка, кромѣ бездомной, всѣми осуждаемой кукушки, не знаетъ ни заботы, ни труда и хлопотливо не свиваетъ себѣ гнѣзда? Стихи о беззаботной птичкѣ, а не просто птичкѣ приведены Пушкинымъ, какъ характеристика Алеко, котораго онъ уподобляетъ беззаботной птичкѣ. Составители хрестоматій, плѣняясь гармоніей стиховъ, внесли его въ книгу для класснаго чтенія, не замѣтивъ, что оно не можетъ быть вырвано изъ цѣлаго произведенія. Этого они не сдѣлали бы, если бы, прежде чѣмъ помѣстить его въ хрестоматію, постарались задуматься надъ вопросами: что читать и какъ читать?

прекрасные результаты: достаточно было разъ прочесть стихотвореніе, чтобы ученики передали его толково и вполнѣ сознательно. Когда же это стихотвореніе читалось безъ предварительной бесѣды, онъ никакъ не могъ добиться, чтобы содержаніе прочитаннаго было передано сколько-нибудь сносно; о пониманіи прелести лѣтней вечерней картины и наступающаго праздника для „селянина" не могло быть и рѣчи: ни разборъ, дѣланный имъ послѣ чтенія для выясненія содержанія, ни вопросы, предложенные для помощи пересказа, не могли помочь ученикамъ*).

Трояновскій, нападая на объясненія и защищая „необходимость и важность настроенія при чтеніи всякихъ статей, къ сожалѣнію, упускаетъ изъ виду то обстоятельство, что возбудить настроеніе не всегда возможно. Какъ, напримѣръ, возбуждать подходящее настроеніе у городскихъ дѣтей до чтенія произведеній, рисующихъ сельскую жизнь, съ которой они совершенно незнакомы, и, наоборотъ, у сельскихъ до чтенія произведеній, изображающихъ городскую, о которой у нихъ рѣшительно нѣтъ никакого представленія? А вѣдь тѣхъ и другихъ очень много! Приведенная раньше бесѣда, предшествовавшая чтенію стихотворенія: „Сельскій вечеръ", возможна съ дѣтьми, знакомыми со всѣмъ тѣмъ, о чемъ говорится въ немъ, слѣдовательно, нѣтъ и надобности въ объясненіяхъ, въ противномъ случаѣ многое пришлось бы объяснять, т. е. разборъ и вопросы неизбѣжны, а потому сущность дѣла сводится къ тому, должны ли до чтенія или послѣ чтенія быть предложены объясненія. О тѣхъ объясненіяхъ, которыя должны предшествовать чтенію было уже сказано; теперь остается сказать о тѣхъ, которыя должны слѣдовать за чтеніемъ.

Объясненія могутъ относиться или къ отдѣльнымъ словамъ и выраженіямъ, или къ выясненію связи между членами предложенія и предложеніями, или, наконецъ, къ цѣлому произведенію (его главной мысли, идеѣ).

1. Объясненіе словъ и выраженій (вещественный, или матеріальный, разборъ).

Къ словамъ и выраженіямъ, которыя умѣстно разъяснить при чтеніи, нужно отнести: а) слова съ суффиксами и префиксами; б) фигуральныя выраженія; в) слова, обозначающія отвлеченныя понятія; г) слова и выраженія, которыя можно пояснить тожественными по значенію словами и выраженіями; д) слова, поясняемыя сопоставленіемъ съ однокоренными; е) слова сложныя; ж) слова

*) Приведенный фактъ нужно имѣть въ виду учителямъ, которые не признаютъ никакихъ предварительныхъ бесѣдъ.

и выраженія, способствующія художественному выраженія главной мысли.

а) Изъ словъ съ суффиксами чаще всего требуютъ объясненія слова уменьшительныя, ласкательныя и презрительныя. Смыслъ ихъ опредѣляется или тономъ всей фразы, или содержаніемъ цѣлой статьи. Поэтому при встрѣчѣ съ такими словами нужно заботиться о возможно выразительномъ произношеніи фразъ, въ которыхъ они находятся или имѣть въ виду содержаніе всей статьи. Такъ, напримѣръ, изъ отдѣльной фразы: „Здорово, парнище! . . . Ужъ больно ты грозенъ, какъ я погляжу" — нельзя видѣть, въ какомъ значеніи употреблено слово „парнище". Чтобы объяснить его, нужно обратить вниманіе на содержаніе всего стихотворенія *). Слова съ суффиксомъ *ьк*, напр.: Васька, Ванька и т. д. могутъ быть употребляемы въ различныхъ значеніяхъ. Въ баснѣ: „Волкъ и Котъ" слово „Васька" употреблено въ обычномъ значеніи; въ фразѣ: „Эй, Васька, пойди и принеси воды" въ презрительномъ, а въ фразѣ: „Пожалѣйте моего парнишку Ваську" въ ласкательномъ.

Требуютъ также объясненія г л а г о л ы съ суффиксами *ну, ыва, ива*, напримѣръ: стукнуть, хаживать, покрикивать, сплевывать; п р и л а г а т е л ь н ы я съ суффиксами, показывающими обиліе качества: *ат, аст, ист, охонек, ехонек, ешенек*; съ суффиксами ласкательными: *еньк, оньк;* съ суффиксами уменьшительными: *оват, еват.*

Требуютъ иногда объясненія и слова съ префиксами, особенно съ префиксами существительныхъ *пра* и *па* (прадѣдъ, пасынокъ); съ префиксомъ существительныхъ, прилагательныхъ и глаголовъ *пре* (престолъ, премудрый, преслѣдовать) и съ глагольными префиксами: *пере, за, об, от* и т. д.

Значеніе словъ съ указанными суффиксами и префиксами можно выяснить дѣтямъ двояко: 1) или путемъ сравненія съ словами того же корня, но безъ суффикса или префикса; 2) или путемъ сопоставленія съ словами другихъ корней, но съ тѣми же суффиксами и префиксами, напримѣръ, значеніе слова р у ч и щ е черезъ сравненіе со словомъ р у к а вполнѣ выясняется. Если дѣти знакомы со значеніемъ слова р у ч и щ е, то значеніе слова н о ж и щ е можно выяснить простымъ сопоставленіемъ.

При объясненіи словъ съ суффиксами и префиксами въ однихъ случаяхъ удобнѣе прибѣгать къ сравненію, въ другихъ къ сопоставленію, въ третьихъ къ тому и другому, напримѣръ, слово п р е м у д р ы й лучше выяснить сопоставленіемъ со словами п р е б о л ь-

*) Такъ какъ оно обращено къ шестилѣтнему мальчику, то должно быть понимаемо не въ прямомъ значеніи, а въ переносномъ — насмѣшливомъ, ироническомъ (презрительномъ по грамматической терминологіи).

шой, презлой, прегадкій, потому что слово мудрый само по себѣ мало понятно дѣтямъ *).

б) При объясненіи фигуральныхъ выраженій прежде всего необходимо обратить вниманіе на то, какого рода фигуральное выраженіе, и смотря по этому, вести его объясненіе. Если оно зависитъ отъ выбора словъ, то его должно замѣнить обыкновеннымъ выраженіемъ: повисли перлы дождевые = повисли капли дождевыя; деревья въ зимнемъ серебрѣ = деревья въ инеѣ; золото, золото падаетъ съ неба = дождь, дождь идетъ съ неба; ковши круговые, запѣнясь, шипятъ = напитокъ, находящійся въ ковшахъ, запѣнясь, шипитъ. При объясненіи подобныхъ фигуральныхъ выраженій иногда необходимо сказать, почему одно названіе употреблено вмѣсто другого. Такъ, напримѣръ, нужно объяснить, почему капли дождевыя названы перлами, почему дождь названъ золотомъ, почему ячейка сота называется келейкой **).

Если фигуральное выраженіе зависитъ отъ пропуска словъ, то необходимо возстановить пропущенныя слова: мы села — въ пепелъ, грады — въ прахъ, въ мечи — серпы и плуги = мы села обратимъ въ пепелъ, города обратимъ въ прахъ, въ мечи перекуемъ серпы и плуги.

Если фигуральное выраженіе зависитъ отъ перестановки обычнаго порядка словъ или предложеній, то должно размѣстить ихъ въ обыкновенномъ порядкѣ, и этого будетъ вполнѣ достаточно, чтобы предложеніе стало понятнымъ: „Звонковъ раздавались нестройные звуки“ = раздавались нестройные звуки звонковъ. „Все птичку по-

*) Для образца привожу, какъ Зимницкій ведетъ объясненіе подобныхъ словъ: „Заинька у елочки попрыгиваетъ . . . елочки отъ холоду потрескиваютъ. Лиса стукъ-стукъ хвостищемъ по сырому дубищу. Словомъ заинька выражается, съ одной стороны, то, что рѣчь идетъ о небольшомъ зайцѣ, съ другой — ласковое, добродушное отношеніе къ нему. Словомъ попрыгиваетъ показывается, что заинька не постоянно прыгалъ, а по временамъ, съ перерывами; въ такомъ же смыслѣ употреблено и слово потрескиваютъ. Дубищемъ называютъ дубъ, отличающійся большою высотою и толщиною. Стоитъ бычище, проклеваны бочища. О какомъ быкѣ здѣсь говорится, — о быкѣ средней величины, очень большомъ или маленькомъ? — Дѣти прежде пѣвали эту пѣсню. Сколько разъ дѣти пѣли пѣсню — разъ ли только, два, или же много разъ? — Крестьянинъ разбрасываетъ зерна. Куда крестьянинъ бросаетъ зерна — въ одну только сторону, по одному направленію, или въ разныя стороны? Все ли равно сказать: я вижу дубъ, или я вижу дубище? — Онъ былъ прежде презлымъ мальчикомъ. Можно ли замѣнить слово презлымъ словомъ злымъ? Какая разница между этими словами?

**) Учитель Демидовичъ совѣтуетъ въ данномъ случаѣ ставить вопросъ: чѣмъ одинъ предметъ похожъ на другой? руководясь тѣмъ соображеніемъ, что вопросъ, предлагаемый мной, не всегда понятенъ дѣтямъ и вызываетъ отвѣты неполные или же отвлекаетъ мысль ребенка въ поиски причины, почему это, положимъ, струя сравнивается съ саблей, а не съ зеркаломъ или другимъ блестящимъ предметомъ.

казать къ нему (отцу) онъ (мальчикъ) приступаетъ, что этакъ хорошо поетъ“ = (онъ мальчикъ) все приступаетъ къ нему (отцу), чтобы онъ показалъ птичку, что (которая) этакъ хорошо поетъ. „Что волки жадны, всякій знаетъ“ = всякій знаетъ, что волки жадны. „Тьмы низкихъ истинъ намъ дороже насъ возвышающій обманъ“ = возвышающій насъ обманъ дороже намъ тьмы низкихъ истинъ.

Если встрѣчаются слова обращенія, то слѣдуетъ остановить вниманіе, дѣлается ли оно къ лицу присутствующему или отсутствующему, или же къ неодушевленному предмету.

в) При объясненіи словъ, означающихъ отвлеченныя понятія, можно пользоваться слѣдующими пріемами: 1) родовое понятіе нужно разложить на видовыя, напримѣръ, мебель: столъ, стулъ и др.; порокъ: ложь, лѣность и др.; 2) въ другихъ случаяхъ соединить отвлеченное понятіе съ конкретнымъ представленіемъ: милосердіе — милосердный человѣкъ, потомъ сказать, кого называютъ милосерднымъ человѣкомъ. О высотѣ можно дать понятіе, указывая на высокіе предметы.

Иногда отвлеченное слово разъясняется содержаніемъ цѣлой статьи, напримѣръ, лесть въ баснѣ: „Ворона и Лисица“. Если послѣ прочтенія басни учащіеся отвѣтятъ на вопросъ, какъ лисица льстила воронѣ, то этимъ они покажутъ, что у нихъ составилось понятіе о лести. Что такое хвастовство, видно изъ словъ зайца въ баснѣ: „Заяцъ на ловлѣ“. О лжи даетъ понятіе басня Крылова: „Лжецъ“.

г) Есть много словъ и выраженій, которыя станутъ понятны, если ихъ замѣнить тожественными по значенію словами и выраженіями, напр., издѣвался — смѣялся; не провели бы такъ меня не обманули бы меня. Особеннаго вниманія заслуживаютъ идіотизмы языка, которые по большей части непонятны дѣтямъ, напр.: зарубить на стѣнкѣ = хорошо запомнить; духу придастъ = придаетъ смѣлости; изъ кожи лѣзутъ вонъ стараются изо всѣхъ силъ.

д) Нѣкоторыя слова удобно пояснить однокоренными, напр., въ предложеніи: „онъ нашъ покровитель“ — слово покровитель нужно сопоставить съ словами: кровъ, крыша. Кровъ защищаетъ насъ отъ непогоды; покровитель отъ злыхъ людей охраняетъ отъ несчастья, помогаетъ въ бѣдѣ. „Зги не видать“. Зга, сга, стга, стежка, т. е. дорога, дорожка. Зги не видать = дороги не видать, такъ темно, что даже дороги не видно *). Мгновенье — мигать, мигъ; запятая, запнуться = остановиться; запятая — письменный знакъ, показывающій, что предъ нимъ нужно запнуться, остановиться. Точка — ткнуть, точка такой письменный знакъ препинанія, кото-

*) Впослѣдствіи слово зга стало обозначать тьму, отсюда выраженіе тьма тьмою.

рый можно написать, ткнувъ орудіемъ письма (карандашомъ, перомъ).

е) При объясненіи сложныхъ словъ достаточно понятіе, обозначенное ими, выразить въ той словесной формѣ, изъ которой сложное слово образовалось; самовидецъ = самъ видящій; косогоръ = косая гора; дровосѣкъ = сѣкущій или рубящій дрова; водолазъ = въ воду лазящій; бѣлокурый = съ бѣлыми кудрями.

ж) Въ поэтическихъ произведеніяхъ часто встрѣчаются такія слова и выраженія, которыя употреблены поэтомъ для того, чтобы сильнѣе выразить мысль и поставить ее въ болѣе тѣсную связь съ другими, напримѣръ, въ баснѣ: „Чижъ и Голубь" слово „бѣдняжка" употреблено для того, чтобы оттѣнить жалкое положеніе чижа. Однако, это нисколько не мѣшаетъ голубю издѣваться надъ нимъ и даже хвастаться; поступаетъ онъ такъ потому, что молодъ, а слѣдовательно не опытенъ и не понимаетъ, что это дурно, и что каждому грозитъ бѣда. Въ баснѣ: „Зеркало и Обезьяна" нужно обратить вниманіе на слово „тихохонько". Обезьяна тихохонько толкнула медвѣдя потому, что слѣпо увѣрена въ томъ, что въ зеркалѣ видитъ другую обезьяну, а не свой собственный образъ. При чтеніи басни: „Стрекоза и Муравей" нужно обратить вниманіе на слова: „и до вешнихъ только дней прокорми и обогрѣй". Стрекоза проситъ муравья прокормить ее до того времени, когда она снова можетъ начать безпечную и лѣнивую жизнь. Этимъ и объясняется рѣзкій отвѣтъ муравья. При чтеніи басни: „Лиса и Волкъ" нужно остановитья на словахъ: „накушавшись досыта и добрый ворошекъ припятавши въ запасъ", чтобы тѣмъ сильнѣе оттѣтить эгоизмъ и издѣвательство лисы надъ волкомъ, которому она предлагаетъ сѣно, а не часть своего запаса. При чтеніи басни: „Волкъ и Журавль" слѣдуетъ остановиться на предложеніяхъ: „не можетъ волкъ ни охнуть, ни вздохнуть, пришло хоть ноги протянуть", „и съ труд ностью большою кость вытащилъ" — и пояснить, что журавль не легко, а съ большимъ трудомъ помогъ волку выйти изъ бѣды и притомъ изъ очень большой. Все это сильно оттѣняетъ неблагодарность волка. Если обратить вниманіе на подобныя выраженія, то это облегчитъ дѣтямъ вывести главную мысль произведенія.

При объясненіи отдѣльныхъ словъ и выраженій твердо нужно помнить, что останавливаться на нихъ нужно столько, сколько это необходимо для пониманія читаемаго произведенія *). Зимницкій говоритъ: „Никакія подробности

*) Дѣти, особенно не знакомыя съ литературнымъ языкомъ, не понимаютъ многихъ словъ не потому, что они незнакомы съ представленіемъ, обозначаемымъ этимъ словомъ, а потому, что самое слово имъ неизвѣстно. Въ данномъ случаѣ достаточно литературное слово замѣнить словомъ мѣстнаго употребленія; такъ,

при объясненіи непонятныхъ словъ, а тѣмъ болѣе уклоненія въ сторону, не должны быть допускаемы по слѣдующимъ причинамъ: 1) на передачу подробностей тратится много времени, вслѣдствіе чего ученики въ недостаточной мѣрѣ упражняются въ чтеніи; 2) излишнія подробности препятствуютъ дѣтямъ воспринимать понятія и мысли, заключающіяся въ читаемой статьѣ въ томъ видѣ, какъ онѣ изложены въ ней. Причина этого та, что дѣти сообщаемыми подробностями невольно отвлекаются въ сторону отъ мыслей и понятій, излагаемыхъ въ статьѣ, невольно теряются въ массѣ этихъ подробностей и даже нерѣдко совершенно забываютъ то, о чемъ идетъ рѣчь въ данной статьѣ; 3) свѣдѣнія, сообщаемыя учителемъ при объясненіи неизвѣстныхъ дѣтямъ словъ, съ цѣлью расширить кругъ ихъ знаній, обыкновенно передаются отрывочно, безъ всякой системы, тогда какъ только тѣ свѣдѣнія полезны, которыя передаются въ той или другой системѣ, вытекаютъ одни изъ другихъ, поясняютъ другъ друга.

2. Выясненіе связи между предложеніями (логическій, или смысловой, разборъ).

Рядомъ съ матеріальнымъ, или вещественнымъ, разборомъ долженъ итти и логическій, или смысловой, т. е. должно указывать связь между членами предложенія и предложеніями.

О томъ, какъ знакомить учащихся со взаимнымъ отношеніемъ между членами предложенія, сказано въ главѣ: „Обученіе процессу чтенія“. Съ переходомъ къ чтенію отдѣльныхъ статей, за исключеніемъ крайнихъ случаевъ, этого уже не слѣдуетъ дѣлать, потому что подобный разборъ будетъ излишнимъ и, кромѣ того, затормозитъ ходъ объяснительнаго чтенія.

Нѣтъ также надобности указывать связь между главнымъ и придаточнымъ предложеніями, потому что придаточныя предложенія имѣютъ такое же значеніе, какъ и простые члены предложенія. Если учащіеся понимаютъ отношеніе между простыми членами, то значитъ для нихъ должно быть понятно и отношеніе между придаточнымъ и главнымъ предложеніями. Въ тѣхъ случаяхъ, когда встрѣчается придаточное, не соединенное съ главнымъ союзомъ, а только интонаціей голоса, достаточно связать его союзомъ, чтобы взаимное отношеніе между предложеніями стало яснымъ, напр.: „Орелъ видитъ — дубъ его свалился“ = орелъ видитъ, что дубъ его свалился; „поспѣшишь — людей насмѣшишь“ = если поспѣшишь,

---

напр., въ Глуховѣ даже дѣти образованныхъ родителей говорятъ — дитенокъ вм. ребенокъ, дожчь вм. дождь и т. п. При обученіи дѣтей малорусскихъ и бѣлорусскихъ первое время почти всѣ слова нужно замѣнять словами родного имъ языка.

то людей насмѣшишь; „хорошо — сгорите, если жъ нѣтъ“ =хорошо, если (вы т. е. Чацкій) сгорите, если жъ нѣтъ.

Наименѣе очевидно отношеніе между независимыми предложеніями, хотя и связанными по смыслу, но не соединенными соединительными словами, или же соединенныхъ раздѣлительными союзами: или — или, либо — либо.

Чаще всего подобныя предложенія находятся въ слѣдующихъ отношеніяхъ: они а) или описываютъ какой-нибудь предметъ, явленіе; б) или передаютъ послѣдовательный ходъ событій; в) или указываютъ причину какого-нибудь слѣдствія; г) или общую мысль разъясняютъ частными; д) или одну мысль поясняютъ другой; е) или противопоставляютъ одну мысль другой съ тѣмъ, чтобы сильнѣе выразить ихъ; ж) или исполненіемъ одной возможности исключаются другія. — Укажемъ разсмотрѣнныя отношенія между предложеніями на примѣрахъ.

а) Описаніе предмета: „Печальная береза у моего окна, и прихотью мороза разубрана она. Какъ гроздья винограда, концы вѣтвей висятъ, и радостенъ для взгляда весь траурный нарядъ“.

Описаніе явленія: „Ужъ небо осенью дышало, ужъ рѣже солнышко блистало, короче становился день; лѣсовъ таинственная сѣнь съ печальнымъ шумомъ обнажалась; ложился на поля туманъ; гусей крикливыхъ караванъ тянулся къ югу“. При описаніи явленія нужно обратитъ вниманіе на то, что все сказанное о немъ происходитъ въ одно время.

б) Передача хода событій: „Попрыгунья-стрекоза лѣто красное пропѣла“ и т. д., или: „Шли два пріятеля вечернею порой и дѣльный разговоръ вели между собой; какъ вдругъ изъ подворотни дворняжка тявкнула на нихъ, за ней другая, тамъ еще двѣ-три, и вмигъ со всѣхъ дворовъ собакъ сбѣжалося съ полсотни“. При чтеніи такихъ произведеній нужно обратить вниманіе дѣтей, какъ послѣ одного событія слѣдуетъ другое — сейчасъ или же черезъ извѣстный промежутокъ времени. Такъ, въ приведенныхъ басняхъ событія слѣдуютъ немедленно одно за другимъ. Въ балладѣ: „Пѣснь о вѣщемъ Олегѣ“ между событіями проходятъ значительные промежутки времени.

в) Указаніе причины какого-нибудь слѣдствія: „Были и лѣто и осень дождливы; были потоплены пажити, нивы; хлѣбъ на поляхъ не созрѣлъ и пропалъ; сдѣлался голодъ, народъ умиралъ“. Приведенныя предложенія выражаютъ не только послѣдовательный ходъ событій, но кромѣ того каждое изъ нихъ служитъ причиною послѣдующаго событія. Здѣсь умѣстны вопросы: что было слѣдствіемъ того, что лѣто и осень были дождливы? Что произошло оттого, что были потоплены пажити, нивы? и т. д.

г) Разъясненіе общей мысли частными: „Все жи-

вущее прячется, кто куда можетъ, лишь бы укрыться отъ холода и ненастья. Куры и голуби пріютились на своихъ жердочкахъ подъ навѣсомъ, воробей забился въ мягкое гнѣздо. Даже неугомонныя шавки и жучки комкомъ свернулися подъ телѣгами". Тутъ умѣстенъ вопросъ, изъ чего видно, что все живущее прячется, кто куда можетъ.

д) Поясненіе одной мысли посредствомъ другой: „Что волки жадны, всякій знаетъ: волкъ, ѣвши, никогда костей не разбираетъ. Зато на одного изъ нихъ пришла бѣда: онъ костью чуть не подавился; не можетъ волкъ ни охнуть, ни вздохнуть, пришло хоть ноги протянуть".

е) Противопоставленіе одной мысли другой: „Я подошелъ къ нему и съ участьемъ сталъ спрашивать его, не больно ли ему. Но онъ разсердился на меня, топнулъ ногой и закричалъ такимъ голосомъ, который ясно показывалъ, что онъ больно ушибся".

„Комнату лампада слабо озаряла.
Мать надъ колыбелью, наклонясь, стояла.
А въ саду сердито выла буря злая,
Подъ окномъ деревья темныя качая.
На малютку сына нѣжно мать глядѣла,
Колыбель качая, тихо пѣсню пѣла".

Авторъ сопоставляетъ то, что дѣлается на дворѣ, съ тѣмъ, чѣмъ окруженъ ребенокъ, благодаря матери.

ж) Исполненіе одной возможности исключаетъ другія: „Иль чума меня подцѣпитъ, иль морозъ окостенитъ, иль мнѣ въ лобъ шлагбаумъ влѣпитъ непроворный инвалидъ". Если, положимъ, исполнится возможность, выраженная одной изъ мыслей, то невозможно исполненіе другихъ.

3. Составленіе плановъ и выводъ главной мысли.

По выясненіи логической связи между предложеніями, должно перейти къ послѣднимъ ступенямъ, ведущимъ къ пониманію прочитанной статьи — къ составленію плана и выводу главной ея мысли.

Разумно составленный планъ долженъ наглядно показать логическое построеніе статьи и вкратцѣ указать самое главное изъ ея содержанія. Понятно, что такой планъ облегчаетъ пониманіе главной мысли статьи. Чтобы планъ удовлетворялъ своему назначенію, онъ долженъ быть краткимъ, — подробный планъ можетъ лишь затруднить пониманіе главной мысли. Къ крайнему сожалѣнію, многіе преподаватели не сознаютъ этого и требуютъ отъ дѣтей слишкомъ подробныхъ плановъ. Особенно же неразумно требовать заучиванія плановъ наизусть, ибо заучиваніе нисколько не можетъ содѣйствовать уясненію построенія статьи и выясненію главной ея мысли.

Чѣмъ скорѣе учитель станетъ пріучать дѣтей къ составленію

плана и къ выраженію главной мысли прочитанной статьи, тѣмъ лучше; но ранѣе второго года обученія едва ли стоитъ приниматься за это дѣло.

Чтеніе статей, поясняемыхъ рисунками, должно служить, какъ можно видѣть изъ прежде сказаннаго, прекрасной подготовкой къ составленію плановъ. Съ помощью рисунковъ учитель постепенно пріучаетъ дѣлить читаемыя статьи на части, указываетъ, о чемъ говорится въ каждой изъ нихъ. Теперь то же самое нужно продѣлать безъ помощи рисунка. Нельзя забывать, что составленіе плановъ безъ помощи рисунковъ довольно трудное дѣло, а потому нужно приступать къ нему съ осмотрительностію и умѣніемъ. На первыхъ порахъ можно составлять планы такихъ статей, въ которыхъ они не только ясно и опредѣленно выражены, но, кромѣ того, легко могутъ быть переданы посредствомъ схематическихъ рисунковъ.

Для образца беру слѣдующій очень простенькій дѣтскій разсказъ *), вполнѣ удовлетворяющій выставленнымъ требованіямъ.

Жила-была маленькая мышка. У нея былъ длинный хвостъ, такой длинный, какъ она сама. Ушки ея торчали вверхъ; глазки смотрѣли зорко; усики двигались въ разныя стороны.

Домикъ мышки былъ подъ поломъ; выходила она изъ нея черезъ щелку въ полу, подъ дѣтской кроваткой.

Въ другой комнатѣ стоялъ столъ, покрытый скатертью. На столѣ стояло блюдце, а на блюдцѣ — чашка. Направо отъ блюдца лежалъ кусокъ хлѣба. Въ комнатѣ никого не было. Мышка по ножкѣ стола взобралась на столъ и стала грызть хлѣбъ.

Въ комнату вошелъ мальчикъ. Мышка испугалась и спрыгнула со стола на скамеечку, со скамеечки на полъ. По ножкѣ стула она всползла на сидѣнье стула, потомъ на спинку стула, со спинки на окно, и по оконной рамѣ взобралась на самый верхъ.

Мальчикъ принесъ длинную палку и сталъ гнать мышку. Мышка по занавѣскѣ спустилась внизъ и незамѣтно спряталась въ его школьную сумку. Мальчику пора было итти въ школу; онъ надѣлъ сумку и пошелъ. Въ классѣ онъ открылъ сумку; изъ нея выскочила мышка и побѣжала по полу. Мальчики и дѣвочки стали кричать. Мышка сильно испугалась, побѣжала подъ шкапъ. Къ ея счастью, подъ шкапомъ была щель; она юркнула въ нее, только мышку и видѣли.

По прочтеніи разсказа, составляется его планъ. Составленію плана учитель можетъ помочь слѣдующимъ образомъ, — требуетъ прочесть: 1) какова мышка? 2) гдѣ она жила? 3) куда однажды забралась? 4) какъ убѣжала отъ мальчика? 5) куда пряталась?

По прочтеніи каждой части, учитель спрашиваетъ, о чемъ

*) Сюжетъ разсказа и рисунка взяты изъ 8-й книжки журнала „Малютка“ за 1907 г. Разсказъ и рисунки нѣсколько измѣнены. Въ новомъ изданіи моей „Русской рѣчи“ будутъ помѣщены рисунки, подготовляющія дѣтей къ тому, чтобы они посредствомъ рисунковъ передавали планы статей.

въ ней говорится; на одной сторонѣ доски онъ записываетъ планъ словами, а на другой передаетъ его рисунками. На доскѣ должно получиться: съ одной стороны словесный планъ, съ другой образный планъ, обозначенный рисунками.

1. Описаніе мышки:
   а) хвоста, б) ушекъ, в) глазокъ, г) усиковъ.

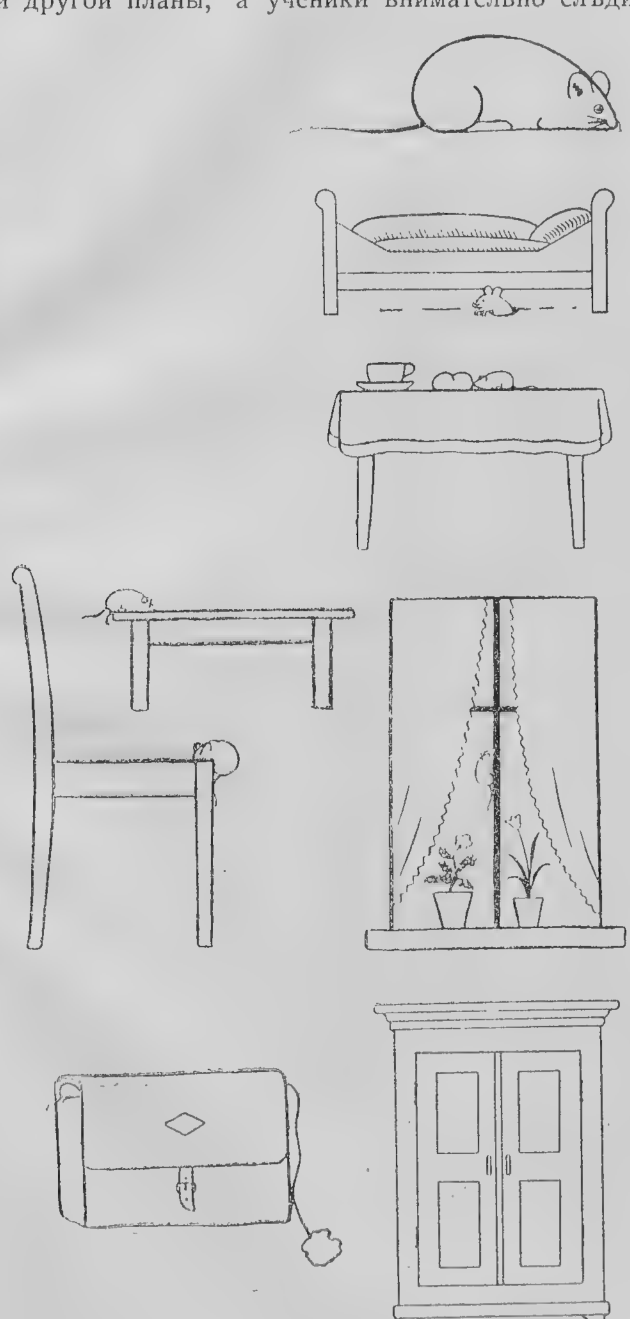
2. Мѣсто жительства мышки:
   а) подъ поломъ, б) подъ дѣтской кроватью.

3. Куда забралась мышка.

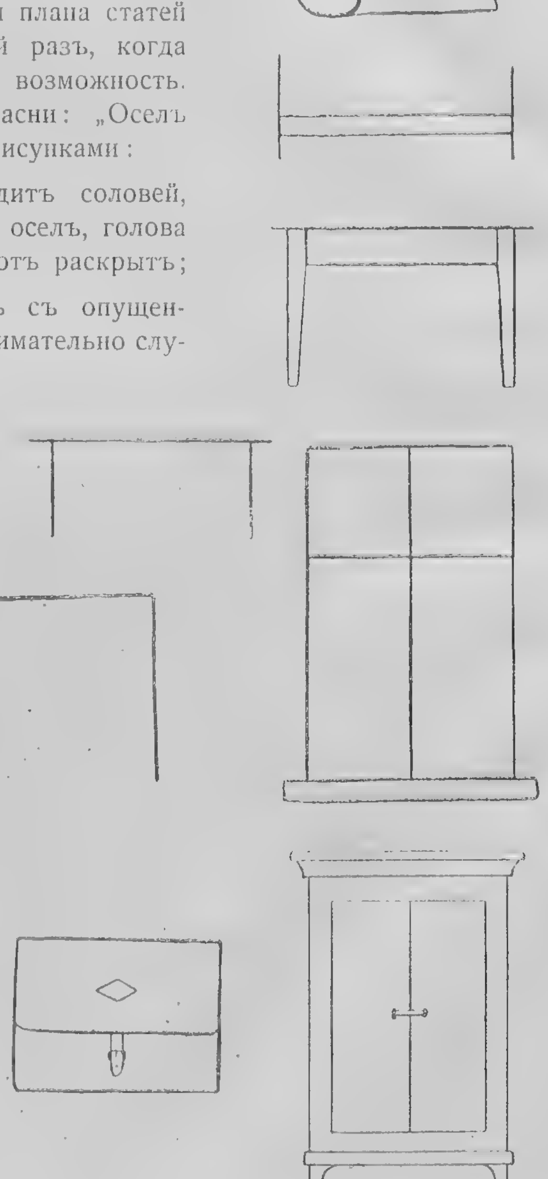
4. Бѣгство мышки:
   а) на скамеечку, б) на стулъ, в) на окно.

5. Куда пряталась мышка:
   а) въ сумку, б) подъ шкапъ, въ щель.

Можно сдѣлать и такъ: сначала составить словесный планъ, а потомъ уже образный (посредствомъ рисунковъ). Во всякомъ случаѣ на первыхъ порахъ учитель самъ долженъ составить и тотъ, и другой планы, а ученики внимательно слѣдить за тѣмъ, что дѣлается, и потомъ списать; на второй ступени учитель и ученики совмѣстно производятъ работу (учитель на доскѣ, ученики на тетрадяхъ); на третьей — съ помощью учителя составляются словесный и образный планы и заносятся на доску учениками. Записанное и нарисованное закрывается и воспроизводится учащимися по памяти. На четвертой — съ помощью учителя устно составляются словесный и образный планы. На пятой — учащіеся сами, безъ помощи учителя, должны составить планы — сначала оба, а впослѣдствіи одинъ только образный. Само собой разумѣется, что такая строгая постепенность должна быть соблюдаема при неблагопріятныхъ условіяхъ, когда составъ учищихся плохой и не допускаетъ скачковъ.



О значенiи приведенныхъ занятiй нѣтъ надобности говорить, — оно слишкомъ очевидно. Тѣмъ, кто опасается, что рисунки отнимутъ много времени, что дѣти на второмъ году ученiя не умѣютъ еще рисовать, нужно имѣть въ виду, что рисунки должны исполняться скоро, передавать только главное, быть схематичными, по образцу приведенныхъ, а вначалѣ еще проще, въ родѣ помѣщенныхъ здѣсь.



Къ передачѣ рисунками плана статей слѣдуетъ прибѣгать всякiй разъ, когда къ этому представляется возможность. Такъ, напримѣръ, планъ басни: „Оселъ и соловей“ передается 4 рисунками:

1) на вѣткѣ дерева сидитъ соловей, вблизи дерева стоитъ оселъ, голова у него приподнята, ротъ раскрытъ;

2) соловей поетъ; оселъ съ опущенной внизъ головой внимательно слушаетъ;

3) соловей молчитъ; у осла голова приподнята и ротъ раскрытъ;

4) оселъ продолжаетъ стоять у дерева; соловей виднѣется вдали, въ видѣ едва замѣтной точки.

Планъ басни: „Щука и котъ“ можно передать такими рисунками:

1) котъ стоитъ на берегу пруда, щука высунула голову изъ воды;

2) котъ въ зубахъ несетъ щуку въ амбаръ;

3) въ амбаръ входитъ котъ, крысы бѣгутъ въ разныя стороны, щука лежитъ съ отъѣденнымъ хвостомъ и раскрытымъ ртомъ;

4) котъ несетъ щуку обратно въ прудъ.

Наиболѣе необходимы и полезны рисунки при чтенiи естественно-историческихъ статей. Возьмемъ для примѣра слѣдующую статью о майскомъ жукѣ.

Мать майскаго жука, или хруща, ранней весной вырываетъ въ землѣ ножками и остріемъ на концѣ тѣла углубленіе, потомъ вся сама зарывается въ землю и кладетъ яички на глубинѣ около четверти аршина. Положивъ яички, она вскорѣ умираетъ. Недѣль черезъ 5—6 изъ яичекъ выходятъ слѣпыя бѣлыя личинки, съ твердыми роговыми челюстями и съ 6 тонкими черными ножками. Личинки сначала питаются нѣжными корешками растеній. Онѣ быстро растутъ и достигаютъ длиною вершка и толщиною въ мизинецъ. Взрослыя личинки, истребивъ пищу въ одномъ мѣстѣ, дѣлаютъ проходы во всѣ стороны и пожираютъ корни травъ, кустарниковъ, деревьевъ, огородныхъ, луговыхъ и полевыхъ растеній. Въ холодное время года онѣ спускаются глубоко въ землю, подальше отъ сырости и зимняго холода; весною снова поднимаются къ поверхности земли, къ корнямъ растеній. Такъ живутъ онѣ 3 года. Перемѣнивъ нѣсколько разъ кожу, онѣ устраиваютъ себѣ нѣчто похожее на коконъ изъ липкой пѣны и шелковыхъ нитей, сбрасываютъ съ себя послѣдній разъ кожу и являются куколками съ неразвитыми крыльями. Въ началѣ четвертаго года, весной изъ кокона выползаетъ вполнѣ развитой майскій жукъ. Онъ дѣлаетъ въ землѣ отверстіе, выходитъ на ея поверхность, расправляетъ крылья, летитъ къ дереву и принимается грызть листья.

Какъ бы хорошо ни была объяснена приведенная статья, какъ бы хорошо ни былъ составленъ планъ ея, все это несравненно меньше говоритъ не только уму дитяти, но даже и уму взрослаго человѣка, чѣмъ вотъ этотъ рисунокъ, изображающій, какъ мать хруща положила въ землѣ яички, какъ изъ яичка вышелъ червячокъ, какъ этотъ червячокъ, живя подъ землей три года и питаясь корнями растеній, обращается въ куколку, какъ куколка обращается въ жука, который не остается въ землѣ, но вылазитъ изъ нея, летитъ къ дереву и садится на листъ, чтобы утолить свой голодъ.

Если такъ много даетъ намъ одно только разсматриваніе рисунка, то еще больше должно дать самостоятельное рисованіе. Ученическій рисунокъ можетъ быть гораздо проще, чѣмъ помѣщенный здѣсь, потому что въ данномъ случаѣ важно лишь отмѣтить главнѣйшіе моменты изъ жизни хруща: 1) откладка яицъ подъ землей; 2) появленіе изъ нихъ червячковъ; 3) жизнь ихъ подъ землей



въ теченіе трехъ лѣтъ; 4) обращеніе червяковъ въ куколки; 5) обращеніе послѣднихъ въ жуковъ; 6) выходъ жуковъ изъ земли; 7) жизнь ихъ надъ землей.

Наглядное представленіе превращеній, переживаемыхъ хрущомъ, дастъ возможность понимать превращенія другихъ насѣкомыхъ; такъ, напримѣръ, даже безъ помощи рисунка, благодаря одному лишь словесному описанію вполнѣ живо можно представить важнѣйшіе моменты изъ жизни Божьей коровки: 1) она все лѣто поѣдаетъ травяныхъ тлей, кучами сидящихъ на листьяхъ; 2) осенью къ листику приклеиваетъ яички и умираетъ; 3) весной изъ яичекъ выходятъ червячки, которые ползаютъ по листьямъ и пожираютъ тлей; 4) червячки обращаются въ куколки; 5) изъ послѣднихъ выходятъ Божьи коровки.

Рядомъ съ составленіемъ словесныхъ и образныхъ плановъ должно итти составленіе одниxъ словесныхъ тѣхъ статей, кои непригодны или мало пригодны для образныхъ. Въ данномъ случаѣ часто можно встрѣтиться съ планами, въ которыхъ необходимы

обобщенія. Обобщенія возможны, когда въ статьѣ говорится или о нѣсколькихъ однородныхъ предметахъ, или о нѣсколькихъ однородныхъ признакахъ предмета. Напримѣръ, въ стихотвореніи Баратынскаго: „Что сдѣлала зима?“ говорится, что сдѣлала зима съ деревьями, лугами, долинами, ручьемъ и т. д. Дѣлая обобщенія, можемъ сказать: въ стихотвореніи Баратынскаго говорится, что сдѣлала зима съ неодушевленною природою.

Въ нѣкоторыхъ статьяхъ обобщеніе дано, — остается лишь указать, что именно обобщено; напримѣръ, статья Ушинскаго: „Проказы старухи зимы“ начинается такъ: „Разозлилася старуха зима: задумала она всякое дыханіе со свѣта сжить.“ Дальше нужно указать, какъ зима задумала уничтожить „дыханіе“. Изъ послѣдующаго изложенія видно, что здѣсь нужно разумѣть — птицъ, звѣрей, рыбъ и людей. Оканчивается статья тѣмъ, что зима ничего не могла подѣлать съ живыми существами и со злости заплакала. Планъ статьи долженъ состоять изъ двухъ главныхъ частей.

I. Желаніе зимы уничтожить все живое: птицъ, звѣрей, рыбъ и людей.

II. Плачъ зимы вслѣдствіе невозможности исполнить желаніе.

Словесные планы, сопровождаемые образными, должны быть возможно болѣе краткими, въ родѣ приведенныхъ раньше. Если составляется одинъ словесный планъ, то онъ можетъ быть болѣе подробнымъ — указывать не только главныя части статьи, но также второстепенныя и даже третьестепенныя, но не больше. Слишкомъ подробные планы отнимаютъ много времени; кромѣ того, они скучны, утомительны и безполезны какъ для умственнаго развитія учащихся, такъ и для пониманія статьи.

Главныя части принято обозначать римскими цифрами, второстепенныя — прописными буквами, третьестепенныя — арабскими цифрами съ точкой. Заглавія частей выражаются или въ формѣ вопросительныхъ предложеній (самая легкая форма), или въ формѣ повѣствовательныхъ, или въ формѣ имени существительнаго съ пояснительными при немъ словами, если это требуется (самая трудная форма, а иногда и невозможная вслѣдствіе недостатка подходящихъ именъ существительныхъ; въ приведенномъ раньше разсказѣ о мышкѣ нельзя было озаглавить всѣхъ частей формой именъ существительныхъ).

Для образца приведемъ, съ соблюденіемъ высказанныхъ требованій, планъ статьи Ушинскаго: „Исторія одной яблоньки“.

I. Жизнь яблоньки въ лѣсу.
   А. Сохраненіе одного зернышка.
   Б. Ростъ зернышка.

1. Ростъ корешковъ.
2. Ростъ стебелька.

В. Перенесенiе яблоньки садовникомъ въ садъ.

II. Жизнь яблоньки въ саду.

А. Гордость яблоньки.

Б. Испугъ ея при появленiи садовника съ кривымъ ножомъ.

В. Прививка къ ней побѣга отъ хорошей яблони.

1. Срѣзанiе верхушки яблоньки.
2. Расщепленiе ея пенька.
3. Воткнутiе въ трещину побѣга.
4. Замазыванiе замазкой и обвязыванiе тряпочкой расщепленнаго мѣста.

III. Жизнь яблоньки послѣ прививки.

А. Болѣзнь.

Б. Выздоровленiе и усиленный ростъ.

В. Урожай вкусныхъ яблокъ.

Когда учащiеся научатся свободно составлять словесные и образные планы, можно потребовать отъ нихъ составленiя такъ называемыхъ нѣмыхъ плановъ, т. е. такихъ плановъ, которые выражаютъ только логическое построенiе статьи, ничего не говоря объ ея содержанiи. Нѣмой планъ названной статьи можно представить въ такомъ видѣ:

I. ________________________

А.

Б.

1.
2.

В.

II. ________________________

А.

Б.

В.

1.
2.
3.
4.

III. ________________________

А.

Б.

В.

Говорить о значеніи нѣмыхъ плановъ затруднительно. Нѣтъ сомнѣнія лишь въ томъ, что они въ сильной степени должны развивать способность припоминанія. Нѣкоторые педагоги полагаютъ, что нѣмые планы способствуютъ развитію обобщенія и абстракціи. Если даже допустить, что это вѣрно, то во всякомъ случаѣ едва ли благодарная задача развивать эти способности на нѣмыхъ планахъ.

Этимъ можно было бы покончить бесѣду о составленіи плановъ; однако, не мѣшаетъ еще на образцѣ показать, какъ составлять планъ, чтобы онъ сразу и выпукло представлялъ главное содержаніе статьи. Возьмемъ повѣствованіе Карамзина: „Куликовская битва".

Учитель заставляетъ прочесть первыя два абзаца повѣствованія, кончая словами: „7-го сентября велѣлъ (Димитрій) искать въ рѣкѣ (Дону) удобнаго броду для конницы и наводить мосты для пѣхоты", и спрашиваетъ, какія обстоятельства побудили Димитрія сдѣлать такое распоряженіе. Ученики должны отвѣтить:

желаніе удержать робкихъ отъ бѣгства;
желаніе предупредить соединеніе Ягайла съ Мамаемъ;
полученіе письма отъ Св. Сергія;
вѣсть о приближеніи Мамая къ Дону.

Дальше учитель спрашиваетъ, какъ озаглавить часть статьи отъ словъ: „7-го сент." до словъ: „для пѣхоты".

Приготовленія къ переправѣ черезъ Донъ 7-го сент.

Потомъ читаются слѣдующія два абзаца, въ которыхъ говорится о переходѣ войска черезъ Донъ утромъ 8 сентября, построеніи полковъ въ боевой порядокъ, молитвѣ Димитрія и обращеніи его къ воинамъ съ рѣчью, встрѣчѣ русскихъ съ татарами среди Куликова поля, началѣ битвы.

По разсмотрѣніи послѣдняго абзаца, учитель на доскѣ, а ученики въ тетрадяхъ пишутъ сначала то, что напечатано мелкимъ шрифтомъ.

Желаніе удержать робкихъ отъ бѣгства. Желаніе предупредить соединеніе Ягайла съ Мамаемъ. Полученіе письма отъ Св. Сергія. Вѣсть о приближеніи Мамая къ Дону.	Причины, побудившія Димитрія переправиться черезъ Донъ.

Переправа черезъ Донъ утромъ 8 сентября.

Построеніе полковъ въ боевой порядокъ. Молитва Димитрія. Обращеніе его съ рѣчью къ воинамъ.	Приготовленіе къ битвѣ.

Выступленіе противъ татаръ и встрѣча съ ними на Куликовомъ полѣ.

Начало битвы.

Общая битва русскихъ съ татарами.

Выступленіе Владимира Андреевича изъ засады.

Бѣгство татаръ и преслѣдованіе ихъ русскими.

Учитель заставляетъ прочесть первыя четыре заглавія и спрашиваетъ, нельзя ли обобщить ихъ — выразить однимъ заглавіемъ. Долженъ послѣдовать отвѣтъ: „причины, побудившія Димитрія переправиться черезъ Донъ". Этотъ отвѣтъ записывается на доскѣ, какъ показано здѣсь. Точно такимъ же образомъ дѣлается обобщеніе заглавій: построеніе полковъ въ боевой порядокъ, молитва Димитрія, обращеніе его съ рѣчью къ воинамъ и т. д.

Если написать планъ обычнымъ порядкомъ, то получится:

I. Причины, побудившія . . .
   А. Желаніе удержать . . .
   Б. Желаніе предупредить . . .
   В. Полученіе письма . . .
   Г. Вѣсть о приближеніи . . .
II. Переправа черезъ Донъ утромъ . . .
III. Приготовленія къ битвѣ.
   А. Построеніе полковъ . . .
   Б. Молитва Димитрія . . .
   В. Обращеніе его . . .
IV. Выступленіе противъ татаръ . . .
V. Начало битвы .
VI. Общая битва . . .
VII. Выступленіе Владимира Андреевича . . .
VIII. Бѣгство татаръ . . .

Послѣ того, какъ составленъ планъ статьи (словесный, образный или нѣмой), необходимо вывести ея главную мысль. Хорошо составленный планъ въ значительной степени облегчаетъ пониманіе главной мысли статьи. Образный планъ басни Крылова: „Щука и котъ" живо рисуетъ передъ нами печальное положеніе щуки, въ которое она попала вслѣдствіе того, что взялась не за свое дѣло.

Одинъ уже образъ щуки, указывающій на ея природную неприспособленность къ движенію на сушѣ, ясно говоритъ, что безумно браться за то, къ чему природа не предназначила.

Образный планъ стихотворенія „Утренняя пѣсня“ внушительно подсказываетъ дѣтямъ мало доступную имъ мысль о необходимости трудиться.

Планъ статьи „Исторія одной яблоньки“ помогаетъ сразу видѣть ея главную мысль: „дикая яблонька, благодаря прививкѣ побѣга отъ хорошей яблони, сама стала давать прекрасные плоды“. Приведенная фраза вкратцѣ выражаетъ главнѣйшее содержаніе всѣхъ трехъ частей статьи: дикая яблонька (I), благодаря прививкѣ побѣга отъ хорошей яблони (II), сама стала давать хорошіе плоды (III).

Въ нѣкоторыхъ статьяхъ главная мысль представляетъ собой не что иное, какъ обобщеніе всѣхъ частей статьи, напримѣръ: въ 1-й части статьи Ушинскаго „Весна“ говорится о перемѣнахъ, происходящихъ въ неорганической природѣ съ наступленіемъ весны; во второй — въ растительномъ царствѣ, въ третьей — въ мірѣ животныхъ и людей; обобщеніе всего этого (перемѣны, происходящія въ природѣ съ наступленіемъ весны) и служитъ выраженіемъ главной мысли названной статьи.

Въ тѣхъ случаяхъ, когда главная мысль формулирована въ самой статьѣ, остается лишь подтвердить ее частными, напримѣръ: въ баснѣ Крылова „Квартетъ“ главная мысль выражена словами: „Чтобъ музыкантомъ быть, такъ надобно умѣнье и уши вашихъ понѣжнѣй, а вы, друзья, какъ ни садитесь, все въ музыканты не годитесь“. Подтверждается она слѣдующими частными мыслями:

1) Оселъ, козелъ, медвѣдь и мартышка изо всѣхъ силъ стараются играть стройно, но ничего у нихъ не выходитъ.

2) Какъ они ни садятся, отъ этого игра не улучшается.

Въ нѣкоторыхъ поэтическихъ произведеніяхъ главная мысль не выражена ни въ нихъ самихъ, ни ее нельзя вывести изъ частныхъ, напримѣръ: изъ басни Крылова: „Мышь и Крыса“ слѣдуетъ только то, что, по мнѣнію крысы, кошка сильнѣе всѣхъ звѣрей. Но смыслъ басни, очевидно, не такой. Чтобы выяснить его, нужно предложить вопросъ, почему крыса такъ думаетъ. Мы считаемъ самымъ сильнымъ того, предъ кѣмъ самимъ приходится испытывать страхъ.

Часто случается, что въ книгѣ, читаемой съ дѣтьми, попадаются статьи, выражающія однѣ и тѣ же идеи. Поэтому, когда встрѣчается статья, идея которой такая же, какъ и въ статьѣ, раньше объясненной, слѣдуетъ послѣ разбора предложить вопросъ, не читали ли статьи, гдѣ выражена та же мысль, и какъ она тамъ выражена. Такія сравненія будутъ способствовать какъ лучшему пони-

манію указанной идеи, такъ и закрѣпленію ея въ памяти, напримѣръ: въ „Книгѣ для чтенія и практическихъ упражненій въ русскомъ языкѣ“ Паульсона находятся три басни, сходныя по идеѣ: „Золотые орѣхи“ *) (10 стр.), „Пѣтухъ, Котъ и Мышенокъ“ (27), „Соловей и Чижъ“ (27). Во всѣхъ этихъ басняхъ выражена одна и та же мысль: нельзя судить по внѣшнему виду. То, что красиво съ виду, очень часто не обладаетъ тѣми хорошими качествами, какихъ мы ожидаемъ.

Послѣ того, какъ при чтеніи басни „Золотые орѣхи“ будетъ выяснено, что дѣвочка по красивому виду орѣховъ заключила, что въ нихъ должны быть вкусныя зерна, дѣти при чтеніи басенъ: „Пѣтухъ, Котъ и Мышенокъ“ и „Соловей и Чижъ“ легко поймутъ, что мышенокъ и мальчикъ разсуждаютъ совершенно такъ же, какъ и дѣвочка.

Д.

Пересказъ прочитаннаго.

Пересказывающій, дѣлая усиліе воспроизвести и выразить то, что читалъ, начинаетъ еще лучше понимать объясненное. При пересказѣ мысли автора какъ будто становятся мыслями пересказывающаго ихъ.

Пересказъ прочитанныхъ произведеній закрѣпляетъ въ памяти мысли и ихъ выраженіе; служитъ прекрасной подготовкой къ правильному и связному изложенію собственныхъ мыслей; развиваетъ способность припоминанія и даже мышленія, — мышленія потому, что при пересказѣ нужно отдѣлять существенное и важное отъ несущественнаго и неважнаго.

Пересказъ постепенно пріучаетъ дѣтей къ литературному языку какъ для устнаго, такъ и для письменнаго выраженія чужихъ и своихъ мыслей. Умѣніе хорошо пересказывать весьма важно и въ

*) Такъ какъ басня „Золотые орѣхи“ мало извѣстна, то привожу ее:

„Наканунѣ Рождества дѣти стояли вокругъ елки, на которой красовалось много зажженныхъ свѣчей, разноцвѣтныхъ вещицъ и гостинцевъ. Маленькой Леночкѣ болѣе всего бросались въ глаза золотые орѣхи, и она стала просить ихъ. „Эти орѣхи повѣшены только для украшенія“, сказала мать: „ѣсть ихъ нельзя. Вотъ тебѣ другіе орѣхи“. Но Леночка начала плакать. „Не хочу я темныхъ орѣховъ“, кричала она, „хочу золотыхъ; они вкуснѣе!“ Мать видитъ, что съ упрямицей ничего не подѣлаешь; она и дала ей золотые орѣхи, а прочіе роздала ея братьямъ и сестрамъ. Леночка очень обрадовалась и съ нетерпѣніемъ стала ихъ раскалачивать. Но какова была ея досада, когда она увидѣла, что орѣхи всѣ пустые. Такъ она и осталась безъ орѣховъ“.

повседневной жизни, такъ какъ къ пересказу слышаннаго и прочитаннаго приходится прибѣгать на каждомъ шагу. Въ виду всего этого на пересказъ прочитанныхъ произведенiй нужно обращать большое вниманiе и нужно прiучать къ такому пересказу, который воспроизводилъ бы главный ходъ мыслей. Къ подобному пересказу нужно прiучать постепенно.

На первой ступени чтенiя статей, по совѣту Зимницкаго, пересказъ должно производить такъ:

„а) По прочтенiи перваго предложенiя дѣти должны передать содержанiе его.

б) По прочтенiи второго предложенiя, вслѣдъ за передачею содержанiя его, должно быть передано содержанiе обоихъ прочитанныхъ предложенiй въ той связи, въ какой они находятся въ читаемой статьѣ.

в) По прочтенiи третьяго предложенiя, вслѣдъ за передачею содержанiя его должно быть передано содержанiе всѣхъ трехъ прочитанныхъ предложенiй въ той связи, въ какой они находятся въ читаемой статьѣ и т. д.

г) По прочтенiи послѣдняго предложенiя статьи должно быть передано содержанiе всей статьи въ томъ порядкѣ, въ какомъ слѣдуютъ въ ней одно предложенiе за другимъ.

д) По мѣрѣ развитiя учениковъ въ механизмѣ и сознательности чтенiя можно заставлять ихъ читать и передавать содержанiе прочитаннаго сразу по прочтенiи ими двухъ-трехъ предложенiй. Благодаря этому они постепенно и незамѣтно прiобрѣтаютъ способность читать и передавать содержанiе все большаго и большаго количества предложенiй.

На средней ступени обученiя дѣтей чтенiю они обыкновенно читаютъ уже статьи не по предложенiямъ, не отъ точки до точки только, а по тѣмъ частямъ, на какiя онѣ дѣлятся, и поэтому передача содержанiя прочитаннаго матерiала на этой ступени должна быть производима такъ:

а) По прочтенiи первой части статьи должно быть передано содержанiе ея.

б) По прочтенiи второй части статьи должно быть передано сначала содержанiе только второй части, а потомъ содержанiе первой и второй частей вмѣстѣ.

в) По прочтенiи третьей части статьи должно быть передано содержанiе сначала только одной третьей части, а потомъ содержанiе первой, второй и третьей частей вмѣстѣ въ томъ порядкѣ, въ какомъ эти части слѣдуютъ одна за другой въ читаемой статьѣ и т. д.

г) По прочтеніи послѣдней части статьи должно быть передано содержаніе всей статьи.

По мѣрѣ усовершенствованія дѣтей въ искусствѣ устной передачи содержанія прочитаннаго матеріала можно заставлять ихъ производить эту передачу такъ: по прочтеніи каждой части статьи можетъ быть передаваемо содержаніе лишь одной прочитанной части безъ повторенія содержанія предшествующихъ прочитанныхъ частей, при чемъ содержаніе всѣхъ частей статьи должно быть передано только по прочтеніи послѣдней части ея.

На высшей ступени обученія дѣтей чтенію они могутъ читать, особенно къ концу учебнаго года не по частямъ, а сразу всю статью, и поэтому содержаніе прочитаннаго можетъ быть передаваемо сразу по прочтеніи всей статьи".

Зимницкій — опытный методистъ, и съ его указаніями нельзя не считаться. Но если поставить обученіе сознательному чтенію въ тѣ условія, какія указаны раньше, то обученіе пересказу должно быть инымъ.

На первой ступени дѣти читаютъ статьи, поясняемыя рисунками. Рисунокъ хорошо запечатлѣвается въ памяти дѣтей и помогаетъ имъ воспроизводить содержаніе прочитаннаго; поэтому при чтеніи статей, поясняемыхъ рисунками, нѣтъ надобности соблюдать ту строгую постепенность при обученіи пересказу, какую рекомендуетъ Зимницкій. Въ томъ случаѣ, если дитя станетъ затрудняться передать содержаніе прочитаннаго, можно посовѣтовать ему посмотрѣть на рисунокъ или помочь вопросомъ.

На второй ступени должны помогать пересказу планы — словесный и образный. (Вспомнимъ эти планы разсказа о мышкѣ). На третьей — словесный или образный, смотря потому, какой планъ былъ составленъ. Когда нѣтъ ни того, ни другого, учитель въ затруднительныхъ случаяхъ долженъ помочь пересказу вопросами, исчерпывающими содержаніе; такъ, напримѣръ: для пересказа басни Крылова: „Лисица и виноградъ" можно ограничиться лишь слѣдующими вопросами: Куда залѣзла лиса? Что было въ саду? Гдѣ находился виноградъ? Достала ли лиса виноградъ? Какъ утѣшала себя лиса?

Послѣ этихъ вопросовъ и данныхъ на нихъ отвѣтовъ нужно потребовать пересказа, который долженъ представлять рядъ отвѣтовъ на предложенные раньше вопросы.

Голодная лиса залѣзла въ садъ. Въ немъ былъ очень зрѣлый виноградъ. Онъ висѣлъ высоко. Лиса никакъ не могла достать его. Уходя изъ сада, она съ досадой сказала, что онъ еще зеленъ.

Когда дѣти привыкнутъ отвѣчать на подобные вопросы и подробно передавать содержаніе прочитаннаго, слѣдуетъ предлагать

вопросы, касающіеся только главнаго хода мыслей, и такъ предлагать ихъ, чтобы нужно было отвѣчать своими словами. Напримѣръ при чтеніи басни: „Обезьяна“ можно предложить слѣдующіе вопросы: Усердно ли трудился крестьянинъ? Какъ относились прохожіе къ его труду? Почему прохожіе хвалили трудъ крестьянина? Какъ обезьяна трудилась? Какъ отнеслись къ ея труду? Почему такъ отнеслись къ ея труду?

Послѣ отвѣта на предложенные вопросы нужно потребовать пересказа, который приблизительно будетъ такимъ:

Крестьянинъ трудился очень усердно. Прохожіе хвалили его, потому что трудъ его былъ полезенъ. Обезьяна трудилась гораздо усерднѣе крестьянина, но ее никто не похвалилъ, потому что ея трудъ былъ безполезенъ.

На дальнѣйшей ступени обученія пересказу учащіеся безъ плана и безъ вопросовъ должны передавать только главный ходъ мыслей. Такой пересказъ можно назвать изложеніемъ прочитаннаго.

При обученіи пересказу часто допускаются слѣдующіе крупные недостатки:

1) одни преподаватели требуютъ пересказа прежде, чѣмъ дѣти поняли и основательно усвоили прочитанную статью;
2) другіе назойливо добиваются, чтобы дѣти пересказывали непремѣнно своими словами;
3) третьи заставляютъ пересказывать только того учащагося, который читалъ.

Несообразность перваго требованія настолько очевидна, что о ней и говорить не стоитъ.

Второе требованіе основываютъ на серьезныхъ, повидимому, соображеніяхъ, а именно: 1) пересказъ своими словами служитъ ручательствомъ того, что содержаніе статьи понято, а не усвоено одной памятью, механически; 2) при пересказѣ своими словами скорѣе и лучше развивается языкъ дѣтей. Относительно перваго соображенія нужно замѣтить: очень дурно поступаетъ учитель, если путемъ пересказа убѣждается, поняли ли дѣти статью. Пересказа можно требовать только тогда, когда есть полная увѣренность, что статья понята, а разъ въ ней все понятно дѣтямъ, то нѣтъ ничего плохого въ томъ, что они при пересказѣ пользуются рядомъ со своими и книжными выраженіями; на первыхъ порахъ, пока языкъ дѣтей отличается крайними несовершенствами, пользованіе книжными выраженіями должно быть признано даже желательнымъ, потому что это обогащаетъ языкъ дѣтей правильными и красивыми выраженіями. Противъ второго соображенія можно возразить, что такъ какъ языкъ дѣтей крайне несовершененъ, то пересказъ своими словами можетъ служить лишь упражненіемъ въ этомъ несовершенствѣ.

Третье требованіе содѣйствуетъ развитію невниманія и лѣности: ученики, зная, что учитель заставитъ пересказывать того, кто читаетъ, перестаютъ слѣдить за чтеніемъ по книгѣ и слушать.

Во время пересказа книги должны быть закрыты: пусть дѣти слѣдятъ за правильностью его по памяти, а не по книгѣ; это требуетъ бо́льшаго умственнаго напряженія и развиваетъ способность припоминанія.

Устные пересказы дѣти должны записывать. На первыхъ порахъ, пока дѣти слабы въ орѳографіи, пересказываемая статья должна находиться предъ глазами, чтобы они могли въ случаѣ надобности справляться, какъ пишется то или иное слово. На дальнѣйшей ступени упражненій въ письменномъ пересказѣ книги не должны находиться предъ пишущими, но имъ должно быть предоставлено право въ затруднительныхъ случаяхъ обращаться къ учителю или словарю.

Е.

Усвоеніе и повтореніе прочитаннаго.

Если дѣти хорошо пересказываютъ прочитанную статью, то это даетъ право учителю думать, что они усвоили и поняли ее. Но усвоенія и пониманія, достигаемаго въ теченіе нѣсколькихъ минутъ, далеко недостаточно, особенно въ дѣтскомъ возрастѣ: дѣти очень скоро забываютъ усвоенное. Противодѣйствіемъ забвенію могутъ служить заучиваніе наизусть и особенно частое повтореніе усвоеннаго.

Къ крайнему сожалѣнію, и теперь еще къ заучиванію наизусть относятся въ лучшемъ случаѣ неблагосклонно, въ худшемъ съ ядовитой насмѣшкой, какъ къ пережитку старины. Говорю: „и теперь еще“ потому, что давнымъ-давно пора было бы обратить вниманіе, при какихъ обстоятельствахъ было воздвигнуто гоненіе на заучиваніе наизусть, и измѣнить къ нему отношеніе вслѣдствіе измѣнившихся условій обученія и того значенія, какое оно должно имѣть при разумной постановкѣ ученія. Старая школа обогащала учащихся исключительно словами, мало заботясь о томъ, чтобы дѣти со словами соединяли надлежащія представленія и понятія. Она считала свою задачу въ совершенствѣ выполненной, если ея питомцы удерживали въ памяти усвоенное по книгѣ, и чѣмъ ближе было усвоеніе къ книжному, тѣмъ оно считалось лучшимъ. Такъ какъ это усвоеніе сплошь и рядомъ было совершенно безсознательнымъ, то въ 60-хъ годахъ минувшаго вѣка вполнѣ основательно вооружились противъ такого усвоенія. Рядомъ съ этимъ вооружи-

лись и противъ заучиванія наизусть, исходя изъ того соображенія, что наизусть заучиваетъ только тотъ, кто не понимаетъ, а понимающій передаетъ своими словами. Этимъ воззрѣніемъ всецѣло прониклись и начальные учители; въ школахъ вмѣсто одного зла воцарилось другое, едва ли меньшее: вмѣсто безтолковаго зазубриванія „перескакиваніе съ пятаго на десятое".

Происходитъ это отъ слѣдующихъ причинъ: 1) дѣти мыслятъ образами, т. е. когда они о чемъ-либо думаютъ, то живо представляютъ предметы, дѣйствія и качества (этимъ и объясняется ихъ склонность передавать свои мысли рисунками); 2) у дѣтей развиты лишь механическія ассоціаціи, т. е. запоминаніе по мѣсту и по времени. Поэтому дѣти хорошо запоминаютъ то, что представляется имъ образнымъ, нагляднымъ, и что усвоено ими путемъ механическихъ ассоціацій. Этими способностями дѣтей и нужно пользоваться, чтобы обученіе ихъ было сколько-нибудь успѣшнымъ. Необходимость наглядности въ обученіи уже сознана и по мѣрѣ возможности вводится въ него. Остается сознать и провести въ жизнь заучиваніе наизусть того, что объяснено дѣтямъ. О томъ, что учитель не допуститъ заучиванія непонятнаго и недоступнаго, въ наше время, конечно, объ этомъ не должно быть и рѣчи. Даже то, что дѣти заучили наизусть съ большимъ трудомъ, они воспроизводятъ съ удовольствіемъ и распоряжаются имъ свободно. Насколько полезно и важно заучиваніе наизусть того, что дѣти представляютъ наглядно можно судить по слѣдующему: эстонскимъ дѣтямъ съ величайшимъ трудомъ дается усвоеніе русскаго языка; однако, въ тѣхъ школахъ, гдѣ учитель требуетъ дословнаго усвоенія объяснительнаго текста къ картинамъ, русскій языкъ усвоивается ими скорѣе и легче; усвоеннымъ матеріаломъ они распоряжаются свободно, удивляя иногда умѣньемъ самостоятельно составлять фразы и отвѣчать на вопросы обобщающаго характера; гдѣ учитель не требуетъ заучиванія объяснительнаго текста, ничего другого не получается, кромѣ досады у спрашивающаго, вялости, безжизненности и удрученнаго состоянія у учащихся, неспособныхъ отвѣтить ни на одинъ вопросъ сколько-нибудь удовлетворительно.

Дѣти любятъ заучивать наизусть названія предметовъ, образную простую рѣчь, особенно стихотворную; нужно пользоваться этой ихъ склонностью и давать имъ для заучиванія наизусть все подходящее для этого.

Но и заученное наизусть съ теченіемъ времени забывается. Кромѣ того, у большинства дѣтей оно отнимаетъ много времени, а тѣмъ, у которыхъ слабая память, дается съ большимъ трудомъ. Не допустить забвенія можетъ одно лишь повтореніе. Значеніе повторенія въ этомъ отношеніи понимали уже древніе; они гово-

рили, что повтореніе — мать знанія. Повтореніе не только мать знанія, но и мать пониманія. Что это дѣйствительно такъ, стоитъ только прочесть трудную для пониманія книгу. Не смущаясь тѣмъ, что она мало понятна или даже совсѣмъ непонятна, нужно дочитать ее до конца, черезъ нѣсколько времени снова приняться за ея чтеніе, и она окажется уже болѣе понятной, пропустивъ два-три мѣсяца, снова прочесть. Несмотря на то, что прошелъ такой короткій срокъ, мы, къ удивленію, увидимъ, какъ намъ становится яснымъ то, что раньше было совершенно темно. Одинъ изъ извѣстныхъ въ настоящее время профессоровъ философіи „Этику" Спинозы понялъ, какъ онъ говорилъ, только при седьмомъ повтореніи чтенія. Покойный профессоръ С. С. Гогоцкій часто говаривалъ, что философію Гегеля онъ вполнѣ „выразумѣлъ" лишь послѣ тридцатилѣтняго изученія произведеній этого философа.

Каждый изъ насъ могъ наблюдать за собой, что многія даже изъ нашихъ собственныхъ мыслей, къ которымъ мы сами пришли и которыя совершенно ясно представляли, мало-по-малу становятся туманными и, наконецъ, совершенно исчезаютъ съ поля нашего сознанія, если мы къ нимъ не возвращаемся.

Къ крайнему сожалѣнію, повтореніе, несмотря на свое громадное значеніе, въ настоящее время поставлено въ высшей степени неудовлетворительно. На то, какіе крупные недостатки допускаются при повтореніи, уже Ушинскій указывалъ. „Повтореніе съ цѣлью припомнить забытое", писалъ онъ: „показываетъ уже недостатокъ ученья и вообще плохое преподаваніе въ школѣ. Плохая школа, какъ и плохое зданіе, безпрестанно чинится, поправляется и никогда не бываетъ въ исправности; хорошая же школа, безпрестанно повторяя пройденное, никогда не нуждается въ починкахъ. Сами дѣти очень не любятъ повторенія того, что ими было выучено и позабыто, и очень любятъ разсказывать и пересказывать то, что помнятъ. Воспользуйтесь же этимъ указаніемъ дѣтской природы и ведите безпрестанно повтореніе, предупреждающее забвеніе, чтобы не имѣть никакой нужды повторять забытое. Забвеніе есть отчасти тоже дурная привычка; и дѣти, которыхъ учили многому, но безтолково, которыя безпрестанно забывали то, что́ выучивали, отличаются впослѣдствіи дурною памятью. Наши школы особенно страдаютъ забывчивостью; они много сыплютъ въ дѣтей и рѣдко справляются, осталось ли что-нибудь изъ насыпаннаго. Хорошо еще, если ученикъ меньше забываетъ, чѣмъ учитъ; но если приходъ съ расходомъ ровенъ, то остается въ головѣ нуль и еще хуже чѣмъ нуль — привычка ничего не усвоивать прочно и забывать быстро".

Какова же должна быть возможно болѣе цѣлесообразная постановка повторенія?

Такъ какъ дѣти очень скоро забываютъ прочитанныя статьи, особенно въ томъ случаѣ, если онѣ не были выучены наизусть, то ихъ должно повторять такъ часто и до тѣхъ поръ, пока, наконецъ, онѣ окончательно не укрѣпятся въ памяти.

Повторительное чтеніе должно вести иначе, чѣмъ объяснительное: при объяснительномъ учитель старается, чтобы учащіеся поняли и усвоили читаемыя статьи; при повторительномъ онъ долженъ лишь убѣдиться, помнятъ и понимаютъ ли они прочитанное. Такъ какъ прочитанное должно быть повторяемо нѣсколько разъ, то чтобы повтореніе не вызывало скуки, необходимо разнообразить его. Такъ, при первомъ повтореніи достаточно, если учитель одну статью заставитъ пересказать; для другой — составить планъ (словесный, образный или нѣмой, смотря по тому, какой наиболѣе подходитъ къ прочитанному произведенію); въ третьемъ — вывести главную мысль и подтвердить ее частными; въ четвертомъ — указать частныя мысли и изъ нихъ вывести главную.

При второмъ повтореніи нельзя уже ограничиваться одними указанными требованіями: тутъ однѣ статьи можно пополнить новыми свѣдѣніями; другія могутъ послужить упражненіемъ для сравненія предметовъ, явленій, мыслей; третьи дать матеріалъ для обобщеній и т. д. Для пополненія новыми свѣдѣніями наиболѣе пригодны статьи по исторіи, географіи и естествовѣдѣнію. Чтобы вновь сообщенныя свѣдѣнія не были преданы забвенію, необходимо заставить дѣтей записать ихъ вкратцѣ, въ видѣ конспекта. Учитель твердо долженъ помнить, что онъ ничего не долженъ говорить для забвенія, а только для запоминанія; послѣднее же можетъ быть обезпечено только записываніемъ; учитель не имѣетъ права требовать, чтобы дѣти помнили то, что онъ говорилъ, а только то, что они записали. У большинства дѣтей слуховая память очень плохо развита: они могутъ запоминать записанное и нѣсколько разъ повторенное.

При послѣдующихъ повтореніяхъ нужно вести бесѣды, на основаніи свѣдѣній, полученныхъ изъ прочитанныхъ статей. Какъ вести эти бесѣды, лучше всего показать на образцѣ. Беру вторую главу изъ моей „Русской рѣчи", вып. II: „О животныхъ". При третьемъ повтореніи эта глава можетъ дать матеріалъ для трехъ бесѣдъ въ продолженіе трехъ уроковъ: первая — о четвероногихъ животныхъ, вторая — о птицахъ, третья — о насѣкомыхъ, рыбахъ, земноводныхъ и пресмыкающихся животныхъ. Первая бесѣда можетъ состоять изъ слѣдующихъ заданій: 1) назвать всѣхъ четве-

роногихъ животныхъ, извѣстныхъ дѣтямъ; 2) указать у нѣкоторыхъ изъ нихъ рѣзкія особенности, выдѣляющія ихъ изъ среды другихъ четвероногихъ (у слона — очень длинный хоботъ, у жирафы — очень длинная шея и т. п.); 3) раздѣлить ихъ по отношенію къ человѣку (на домашнихъ и дикихъ); 4) сказать о пользѣ, приносимой домашними и дикими четвероногими животными; о вредѣ, приносимомъ дикими звѣрями; 5) сказать о внѣшнихъ и внутреннихъ качествахъ нѣкоторыхъ четвероногихъ и тому подобныя требованія, выполненіе коихъ возможно, на основаніи усвоеннаго по книгѣ и дополнительныхъ свѣдѣній, сообщенныхъ при второмъ повтореніи учителемъ. Такимъ же образомъ ведутся вторая и третья бесѣды.

При четвертомъ повтореніи предметомъ для бесѣды можетъ служить вся глава. Эта бесѣда можетъ состоять изъ требованій: 1) назвать животныхъ; 2) указать сходство и различіе между ними; 3) раздѣлить ихъ на группы по важнѣйшимъ признакамъ (на четвероногихъ, пернатыхъ и т. д.); 4) назвать домашнихъ и дикихъ четвероногихъ и пернатыхъ; 5) сказать объ образѣ жизни, отношеніи къ своимъ дѣтенышамъ, отношеніи къ людямъ, взаимномъ отношеніи и т. п.

III.

Обученіе художественности чтенія.

Многіе учителя утверждаютъ, что не только художественному, но и выразительному чтенію нельзя научить въ начальной школѣ. Это, конечно, утвержденіе тѣхъ, которые или сами не умѣютъ читать, или же не придаютъ значенія художественному чтенію (раньше къ художественному чтенію относились даже пренебрежительно и считали важнымъ и необходимымъ только обученіе сознательному чтенію).

При стараніи каждый учитель можетъ научить дѣтей выразительному чтенію научныхъ статеекъ и художественному — простенькихъ поэтическихъ произведеній. По моимъ наблюденіямъ, дѣти плохо читаютъ въ тѣхъ школахъ, гдѣ учитель не заботится до чтенія статьи какъ слѣдуетъ разъяснить ее и упражняетъ дѣтей главнымъ образомъ въ бѣгломъ чтеніи.

Съ увѣренностью можно утверждать, что хорошее чтеніе вполнѣ будетъ обезпечено, если учитель даетъ для чтенія только тѣ статьи, которыя уже объяснены дѣтямъ; если онъ самъ будетъ давать образцы хорошаго чтенія и соблюдать сдѣланныя ниже указанія относительно знаковъ препинанія, логическихъ паузъ, логическихъ удареній, приспособленія темпа и интонаціи голоса къ содержанію читаемаго.

Знаки препинанія имѣютъ два значенія: они показываютъ, что предъ ними нужно остановиться и что нужно измѣнить высоту голоса. Такъ, точка означаетъ, что нужно остановиться довольно продолжительно, и что стоящее предъ ней слово нужно произнести пониженнымъ тономъ. Особенно продолжительной должна быть остановка на точкѣ, заканчивающей собой абзацъ. Это необходимо дѣлать для того, чтобы дать знать слушателямъ, что заканчивается изложеніе одного вопроса, и дѣлается переходъ къ изложенію другого.

При многоточіи дѣлается такая-же продолжительная остановка, какъ и при точкѣ: „Утихнула бездна ... И снова шумитъ ... И пѣною снова полна ... И съ трепетомъ въ бездну царевна глядитъ ... И бьетъ за волною волна“ ...

На запятой дѣлается самая незначительная остановка, а слово, находящееся передъ ней, произносится нѣсколько повышеннымъ тономъ: „Поймала кошка соловья, въ бѣдняжку когти запустила и, ласково его сжимая, говорила“.

Незначительная остановка дѣлается и при скобкахъ, выдѣляющихъ вводное предложеніе: „У Саввы пастуха (онъ барскихъ пасъ овецъ) пропадать овечки стали“.

Передъ точкой съ запятой и двоеточіемъ дѣлается довольно продолжительная остановка и довольно значительное пониженіе тона*): „Въ глуши расцвѣтшій василекъ вдругъ захирѣлъ, завялъ почти до половины и, голову склоня на стебелекъ, уныло ждалъ своей кончины: зефиру между тѣмъ онъ жалобно шепталъ: Ахъ, если-бы скорѣе день насталъ!“

Если тире замѣняетъ собой запятую, то передъ нимъ дѣлается такая же остановка и повышеніе, какъ при запятой; если же оно замѣняетъ двоеточіе, то дѣлается такая же остановка и пониженіе, какъ и при двоеточіи.

На вопросительномъ и восклицательномъ знакахъ дѣлается или столь-же продолжительная остановка, какъ и на точкѣ, когда ими заканчивается предложеніе, или менѣе продолжительная, когда они стоятъ въ срединѣ предложенія: „За что-же, не боясь грѣха, кукушка хвалитъ пѣтуха? За то, что хвалитъ онъ кукушку“. — „Что такое лѣвый флангъ?“ подумалъ я и поѣхалъ дальше.

Вопросительный и восклицательный знаки показываютъ, что все предложеніе должно быть произнесено повышеннымъ тономъ, а вопросительный знакъ, кромѣ того, требуетъ произнести предложеніе тономъ вопроса.

Когда учащіеся привыкнутъ дѣлать соотвѣтствующія знакамъ препинанія остановки и повышенія или пониженія голоса, тогда можно постепенно знакомить ихъ съ остальными, болѣе трудными условіями выразительнаго чтенія — съ логическими паузами и логическими интонаціями (удареніями).

Логическая пауза есть такая же остановка голоса, какъ и на знакахъ препинанія, но только весьма незначительная, едва замѣтная.

Логической паузой отдѣляются подлежащее и сказуемое, если

*) Въ періодахъ въ данномъ случаѣ слово произносится повышеннымъ тономъ.

они имѣютъ при себѣ пояснительныя слова: „Но лишь божественный глаголъ | до слуха чуткаго коснется, душа поэта встрепенется, какъ пробудившійся орелъ“.

Логическая пауза должна быть и предъ тѣми словами, которыя какъ-бы служатъ отвѣтомъ на предполагаемый вопросъ. „Поэтъ на лирѣ вдохновенной (ожидается вопросъ: что дѣлалъ?) рукой разсѣянной бряцалъ“. — „Красна птица (чѣмъ?) перьемъ, а человѣкъ (чѣмъ?) ученьемъ“.

Отдѣляются логической паузой и тѣ второстепенные члены предложенія, которые занимаютъ въ немъ несоотвѣтствующее имъ мѣсто: „Духовной жаждою | томимъ, въ пустынѣ мрачной | я влачился“.

Логической интонаціей мы оттѣняемъ тѣ слова и предложенія, которыя имѣютъ особенную важность въ рѣчи; въ предложеніи: „Учитель вошелъ въ классъ“ интонаціей голоса мы можемъ показать, на какое слово нужно обратить вниманіе; можно сказать: у ч и т е л ь вошелъ въ классъ; учитель в о ш е л ъ въ классъ; учитель вошелъ въ к л а с с ъ.

Какія слова въ произведеніи слѣдуетъ оттѣнять логической интонаціей, зависитъ отъ содержанія произведенія, а потому относительно этого нельзя сдѣлать опредѣленныхъ указаній. Можно сказать только, что повышеннымъ тономъ нужно произносить тѣ слова, которыя имѣютъ отношеніе къ главной мысли произведенія. Такъ, напримѣръ, въ стихотвореніи Туманскаго „Птичка“ выражена слѣдующая мысль: Выпущенная изъ клѣтки птичка радуется своей свободѣ, а потому и нужно повышеннымъ тономъ произнести тѣ слова, которыя имѣютъ отношеніе къ этой мысли.

Вчера я растворилъ т е м н и ц у
Воздушной п л ѣ н н и ц ы моей:
Я р о щ а м ъ возвратилъ п ѣ в и ц у;
Я возвратилъ с в о б о д у ей.

Она и с ч е з л а, утопая,
В ъ с і я н ь и голубого дня,
И т а к ъ з а п ѣ л а, улетая,
Какъ-бы м о л и л а с ь за меня.

Въ каждомъ предложеніи есть слова, на которыхъ дѣлается логическое удареніе. Къ этимъ словамъ относятся:

1) Звательное слово, если оно находится въ началѣ предложенія; въ остальныхъ случаяхъ произношеніе звательнаго слова не отличается отъ произношенія другихъ: „Боже! сбереги намъ ниву трудовую“. — „Ну! тащися, сивка, пашней десятиной!“ — „Что ты спишь, мужичекъ“?

2). Слова, выражающія вопросъ:

„И толковала чернь тупая:
Зачѣмъ такъ звучно онъ поетъ?
Напрасно ухо поражая,
Къ какой онъ цѣли насъ ведетъ?
О чемъ бренчитъ? Чему насъ учитъ?
Зачѣмъ сердца волнуетъ, мучитъ,
Какъ своенравный чародѣй?“

3) Слова, поясняемыя придаточными предложеніями: „Трудился такъ крестьянинъ мой, что градомъ потъ съ него катился“.

4) Перечисленія: „Проказница мартышка, оселъ, козелъ да косолапый мишка затѣяли сыграть квартетъ. Достали нотъ, баса, альта, двѣ скрипки и сѣли на лужокъ подъ липки плѣнять своимъ искусствомъ свѣтъ“.

5) Однородные члены предложенія, выражающіе болѣе частныя понятія, при чемъ повышеніе голоса постепенно увеличивается на каждомъ изъ нихъ:

„Живущая въ болотѣ, подъ горой,
Лягушка на гору весной
Переселилась;
Нашла тамъ тѣнистый въ лощинѣ уголокъ
И завела домокъ
Подъ кустикомъ, въ тѣни, межъ травки, какъ раекъ“.

Въ сложномъ предложеніи одни предложенія произносятся повышенной интонаціей, другія пониженной.

1) Вводныя предложенія всегда произносятся пониженнымъ тономъ:

„Увидя, что мужикъ, трудяся надъ дугами, ихъ прибыльно сбываетъ съ рукъ (а дуги гнутъ съ терпѣньемъ и не вдругъ), медвѣдь задумалъ жить такими-же трудами“.

2) Главное предложеніе, находясь впереди придаточнаго, произносится нѣсколько повышеннымъ тономъ, а если придаточное находится впереди главнаго, то оно произносится такимъ-же тономъ:

„Ужъ сколько разъ твердили міру, что лесть гнусна, вредна“.

„Что волки жадны, всякій знаетъ“.

3) Первая половина періода читается повышеннымъ тономъ, а вторая пониженнымъ:

„Если-бы всѣ слезы, кровь и потъ,
Пролитые за все, что здѣсь хранится,
Изъ нѣдръ земныхъ всѣ выступили вдругъ;
То былъ-бы вновь потопъ, я захлебнулся бы
Въ моихъ подвалахъ вѣрныхъ".

Кромѣ указанныхъ общихъ требованій, соблюденіе которыхъ необходимо для художественности чтенія каждаго произведенія, есть еще частныя, употребляемыя только въ нѣкоторыхъ случаяхъ. Къ послѣднимъ относятся: 1) замедленіе голоса, 2) ускореніе голоса и 3) постепенное повышеніе и пониженіе голоса.

1) Замедляютъ голосъ въ тѣхъ случаяхъ, когда хотятъ обратить на слово или предложеніе особенное вниманіе. Напр., въ баснѣ: „Чижъ и Голубь" съ замедленіемъ должны быть произнесены слова: „И дѣло! Впередъ чужой бѣдѣ не смѣйся, голубокъ"; въ баснѣ: „Стрекоза и Муравей" слова: „Ты все пѣла? Это дѣло"; въ баснѣ: „Ягненокъ" слова: „А еслибы ягненокъ былъ уменъ, и мысли бы боялся онъ похожимъ быть на волка".

2) Ускореніе голоса необходимо въ тѣхъ случаяхъ, когда слово или предложеніе нужно произнести между прочимъ, напримѣръ, вводныя предложенія.

3) Постепенное повышеніе и пониженіе голоса дѣлается въ тѣхъ періодахъ, въ которыхъ главнѣйшія мысли сосредоточены въ концѣ повышенія и въ началѣ пониженія:

„Когда Смоленскій князь, противу дерзости искусствомъ вооружась, вандаламъ новымъ сѣть поставилъ и на погибель имъ Москву оставилъ; тогда всѣ жители, и малый и большой, часа не тратя, собралися и вонъ изъ стѣнъ московскихъ поднялися, какъ изъ улья пчелиный рой".

„Волкъ, близко обходя пастушій дворъ и видя сквозь заборъ, что выбравъ лучшаго себѣ барана въ стадѣ, спокойно пастухи барашка потрошатъ, а псы смирнехонько лежатъ, самъ молвилъ про себя, прочь уходя въ досадѣ: „Какой-бы шумъ вы всѣ здѣсь подняли, друзья, когдабы это сдѣлалъ я!"

Въ данной баснѣ постепенное повышеніе и постепенное пониженіе совпадаютъ съ психическимъ состояніемъ волка, постепенно возмущающагося поступкомъ пастуховъ и потомъ постепенно успокаивающагося.

Для упражненія въ выразительномъ чтеніи на первыхъ порахъ наиболѣе пригодны пословицы, описанія, повѣствованія; впослѣдствіи — басни, былины, баллады, оды.

Приложенія.

1. Какъ готовиться къ чтенію статьи въ классѣ.

Приступая къ чтенію статьи въ классѣ, учащій прежде всего долженъ рѣшить: 1) заслуживаетъ ли она того, чтобы ее читать; 2) подходитъ ли къ пониманію учащихся какъ по содержанію, такъ и по изложенію; 3) должна ли быть подготовка къ чтенію или же можно обойтись и безъ нея; 4) какія слова и выраженія должны быть объяснены; 5) гдѣ должна быть указана логическая связь между предложеніями; 6) какой планъ должно составить — образный, словесный или нѣмой; 7) какова главная мысль статьи; 8) какъ вести пересказъ статьи; 9) слѣдуетъ ли выучить ее наизусть.

2. Чтеніе басни: „Дикій и ручной оселъ".

Если до чтенія басни ничего не говорилось объ ослѣ и о томъ, что ослы бываютъ ручные и дикіе, то предварительная бесѣда нужна.

Слѣдуетъ показать изображеніе осла и спросить, на какое животное онъ похожъ. Такъ какъ цѣль урока — выяснить басню, то на сравненіи осла съ лошадью останавливаться нѣтъ надобности. Потомъ нужно дать понятіе о ручномъ и дикомъ ослѣ, чтобы не говорить объ этомъ при чтеніи самой басни. Если дѣти уже имѣютъ понятіе о ручныхъ и дикихъ животныхъ, тогда для провѣрки слѣдуетъ ограничиться однимъ только вопросомъ, какого осла называютъ ручнымъ, какого дикимъ. Если не имѣютъ, то не кстати предлагать имъ вопросы, гдѣ живетъ ручной, гдѣ дикій оселъ? Зачѣмъ спрашивать дѣтей о томъ, на что они не могутъ дать отвѣта? Въ послѣднемъ случаѣ учитель говоритъ: дикими называютъ тѣхъ ословъ, которые живутъ подъ открытымъ небомъ, вдали отъ людей. Ручными называютъ тѣхъ ословъ, которые живутъ возлѣ людей, не боятся ихъ, почему и называются ручными. То мѣсто, гдѣ кормятъ ословъ и другихъ животныхъ называется кормежкой. Ословъ люди держатъ при себѣ для того, чтобы, ѣздить на нихъ верхомъ и возить на нихъ вьюки; отсюда слово навьючивать. За то, что ослы работаютъ для людей, они кормятъ ихъ.

Сказанное учащіеся повторяютъ, послѣ чего учитель выразительно читаетъ басню, учащіеся слушаютъ. Потомъ открываютъ книги, и одинъ изъ учениковъ читаетъ первую часть, заканчивая словами: „да сытный".

Такъ какъ къ чтенію басенъ можно приступать только тогда, когда дѣти научились понимать взаимное отношеніе между отдѣльными членами предложенія, то вопросы, ведущіе къ пониманію этого, совершенно излишни.

При чтеніи первой части умѣстно предложить слѣдующіе вопросы:

Что значитъ „тѣломъ гладокъ"? Хорошо ли это? Хорошо ли, что кормъ готовый и сытный? Кому завидуетъ дикій оселъ? Почему онъ ему завидуетъ? Отвѣты на эти вопросы могутъ помочь отвѣтить на слѣдующій вопросъ: Что же значитъ завидовать? (Видѣть что-нибудь хорошее и себѣ того же желать). Послѣ этого нужно спросить: Что долженъ былъ подумать дикій оселъ о жизни ручного осла, и что онъ долженъ былъ думать о своей? На доскѣ учитель, а въ тетрадяхъ ученики пишутъ:

1) Ручному ослу хорошо жить, а дикому плохо.

По прочтеніи второй части учитель спрашиваетъ: что теперь долженъ былъ подумать дикій оселъ о жизни ручного осла и своей? Учитель на доскѣ, а ученики въ тетрадяхъ пишутъ:

2) Ручному плохо, а дикому хорошо.

При чтеніи третьей части снова слѣдуетъ вопросъ: Что думалъ дикій оселъ о жизни ручного и своей? Учитель на доскѣ, а ученики въ тетрадяхъ пишутъ:

3) Ручному хорошо, а дикому плохо.

Такимъ образомъ составится слѣдующій планъ басни:

1) Ручному ослу хорошо жить, а дикому плохо.
2) Ручному плохо, а дикому хорошо.
3) Ручному хорошо, а дикому плохо.

Послѣ этого слѣдуютъ вопросы: Какъ же живется ручному ослу? Какъ живется дикому? Кому же изъ нихъ живется лучше?

Потомъ учащій можетъ спросить: можно ли про другихъ ручныхъ и дикихъ животныхъ сказать то же, что сказано про ручного и дикаго осла?

Учитель спрашиваетъ, что хорошаго и дурного въ жизни наиболѣе извѣстныхъ дѣтямъ ручныхъ и дикихъ животныхъ.

Значитъ, заключаетъ онъ, въ жизни ручныхъ животныхъ есть и хорошее и дурное; въ жизни дикихъ есть то же хорошее и дурное, но въ жизни дикихъ животныхъ дурного больше, чѣмъ хорошаго.

Учащіеся повторяютъ сказанное учителемъ и записываютъ.

3. Чтеніе басни Крылова: „Волкъ и лисица".

Басня эта указываетъ на такой недостатокъ людей, непривлекательность котораго едва ли можетъ быть понятна малымъ дѣтямъ. Читать ее можно съ дѣтьми старше 11—12 лѣтъ.

Въ предварительной бесѣдѣ кстати спросить, на кого похожи волкъ и лисица, чтобы убѣдиться, есть ли у дѣтей ясное представленіе объ этихъ животныхъ; чѣмъ они питаются и чего не могутъ ѣсть даже во время самаго сильнаго голода.

Послѣ этого учитель читаетъ басню какъ можно выразительнѣе, опустивъ мораль басни. При чтеніи онъ оттѣняетъ тѣ мѣста, которыя подчеркиваютъ поступки лисы и положеніе голоднаго волка: это будетъ способствоватъ разъясненію идеи басни; особенно выразительно нужно прочитать: „лиса, курятинки накушавшись досыта и добрый ворошокъ припрятавши въ запасъ“, а также: „меня такъ голодъ и моритъ; пришло хоть удавиться“.

Затѣмъ учитель заставляетъ учениковъ читать басню по частямъ, на которыя она можетъ быть раздѣлена по своему содержанію, останавливаясь при этомъ на объясненіи словъ, выраженій и взаимной связи между предложеніями, конечно, въ тѣхъ случаяхъ, гдѣ есть необходимость. Такъ, при чтеніи первой части учитель объясняетъ выраженіе „добрый ворошокъ“, замѣняетъ сокращенное придаточное предложеніе (курятинки накушавшись до-сыта) полнымъ, дальше поясняетъ слова: „стогъ“, „вздремнуть“. При чтеніи второй части обращается вниманіе на слово „тащится“, выясняется отношеніе между предложеніями: „что, кумушка, бѣды“ и „ни косточкой не могъ нигдѣ я поживиться“‘ отношеніе между послѣднимъ предложеніемъ и слѣдующимъ за нимъ. Бѣды въ томъ, что онъ ничѣмъ не могъ поживиться, а вслѣдствіе этого голодъ страшно моритъ его, а между тѣмъ собаки злы, пастухъ не спитъ, словомъ, такая бѣда, что придется удавиться, т.-е. повѣситься. При чтеніи третьей части учитель останавливается на словахъ: „бѣдняжка“, „куманекъ“, спрашиваетъ, дѣйствительно ли лиса жалѣетъ волка? Изъ чего видно, что она не жалѣетъ его?

Только послѣ прочтенія всей басни и объясненія непонятныхъ мѣстъ, можно озаглавить части. Чтобы учащіеся понимали, что нужно считать главнымъ въ каждой части, нужно предложить вопросы: Въ какомъ положеніи находится лиса? Въ какомъ волкъ? Что предложила лиса волку? — При этихъ вопросахъ станетъ понятно, что первую часть нужно озаглавить: л и с а и м ѣ е т ъ п о р я д о ч н ы й з а п а с ъ м я с а; вторую: в о л к ъ с ъ г о л о д у у м и р а е т ъ; третью: в м ѣ с т о м я с а л и с а п р е д л а г а е т ъ в о л к у н е н у ж н о е е й с ѣ н о. Эти мысли выписываются на доскѣ учителемъ, а учениками въ тетрадяхъ. Сводъ ихъ въ одну составитъ главную мысль всей басни: с ы т а я и и м ѣ ю щ а я п о р я д о ч н ы й з а п а с ъ м я с а л и с а у м и р а ю щ е м у с ъ г о л о д а в о л к у п р е д л а г а е т ъ в м ѣ с т о м я с а н е н у ж н о е е й с ѣ н о.

Чтобы сильнѣе оттѣнить дурной поступокъ лисы, слѣдуетъ послѣ вывода главной мысли обратить вниманіе на слѣдующее: лиса сытно поѣла, да, кромѣ того, спрятала порядочный кусокъ мяса, а волка голодъ такъ сильно мучитъ, что онъ хочетъ удавиться, такъ какъ не надѣется нигдѣ достать даже косточки. Лиса нисколько не жалѣетъ его, но желая казаться доброй въ его глазахъ, предлагаетъ ему ненужное ей сѣно, хотя отлично знаетъ, что сѣна онъ ѣсть не станетъ.

Послѣ еще разъ басня прочитывается и пересказывается сначала по вопросамъ: 1) Въ какомъ положеніи находилась лиса? 2) Въ какомъ положеніи былъ волкъ? 3) Какъ отнеслась лиса къ волку?

Дальше слѣдуетъ пересказъ безъ вопросовъ и выразительное чтеніе учащимися.

Устный пересказъ можетъ быть воспроизведенъ письменно, или же учащіеся должны отвѣтить письменно на вопросы: что говорится въ баснѣ про лису и что про волка?

4. Примѣрный урокъ Лубенца: „Пожаръ" (Пушкина).

Чтобы составить возможно болѣе ясное понятіе о томъ, чего должно избѣгать и чему слѣдовать при сознательномъ чтеніи статей, привожу „Примѣрный урокъ" объяснительнаго чтенія, предлагаемый Лубенцомъ въ его сочиненіи „Педагогическія бесѣды" и свой разборъ этого урока.

Прочитай заглавіе статьи („Зернышко", годъ II, стр. 30).

Ученикъ. Пожаръ.

— Ты видѣлъ пожаръ? Кто еще изъ васъ видѣлъ пожаръ? Разскажи, гдѣ ты видѣлъ пожаръ, что горѣло, и какъ это было? Читай статью.

Ученикъ. Въ одну минуту пламя охватило весь домъ.

— О чемъ здѣсь говорится?

Учен. О пламени.

— Что о немъ говорится?

Учен. Оно охватило весь домъ.

— Какъ скоро это случилось?

Учен. Въ одну минуту.

— (Обращаясь къ другому ученику). — Читай дальше!

Учен. „Потолки затрещали, посыпались; пылающія бревна стали падать, красный дымъ вился надъ кровлей".

— О чемъ ты прочиталъ сначала и о чемъ послѣ?

Учен. О потолкахъ . . . молчитъ.

— Смотри въ книгу и отвѣчай на мои вопросы.

Учен. Сначала я прочиталъ о потолкахъ, потомъ о пылающихъ бревнахъ и затѣмъ о красномъ дымѣ.

— Хорошо. Что же ты прочиталъ о потолкахъ, что о пылающихъ бревнахъ и что о красномъ дымѣ?

Учен. Потолки затрещали и посыпались, бревна начали падать, а красный дымъ поднимался надъ кровлей.

— Что такое кровля? (Обращаясь къ третьему ученику, учитель заставляетъ его прочитать весь отрывокъ громко, отчетливо и съ надлежащими остановками на знакахъ препинанія).

Четвертый ученикъ читаетъ дальше: „Вскорѣ вся дворня высыпала на дворъ. Бабы съ крикомъ спѣшили спасти свою рухлядь. Искры полетѣли огненной метелью, избы загорѣлись".

— О какихъ предметахъ ты читалъ?

Учен. О дворнѣ, о бабахъ . . . Ученикъ молчитъ.

— Прочитай еще разъ и вдумывайся въ то, что читаешь.

Ученикъ перечитываетъ отрывокъ и затѣмъ на вопросы учителя отвѣчаетъ: „О дворнѣ, о бабахъ, объ искрахъ и объ избахъ.

— Что такое дворня? — Дворня или дворовые это барская прислуга. (Объясняетъ учитель, если ученикъ не понимаетъ этого слова).

Что сдѣлала дворня?

Учен. Высыпала на дворъ.

— Когда она высыпала на дворъ?

Учен. Вскорѣ, какъ начался пожаръ.

— Какъ можно сказать иначе, вмѣсто слова „высыпала"?

Учен. Выбѣжала на дворъ.

— Почему же Пушкинъ не написалъ „выбѣжала", а написалъ именно „высыпала на дворъ".

Учен. Потому что пожаръ охватилъ избу быстро, и люди очень скоро выбѣжали, какъ-будто бы высыпались изъ чего-нибудь.

— Что сказано о бабахъ?

Учен. Бабы спѣшили спасать свою рухлядь.

— Что такое рухлядь? Какъ бабы спасали свою рухлядь?

Учен. Съ крикомъ, онѣ кричали и спѣшили спасти свою рухлядь.

— Почему же бабы тихонько не спасали рухляди?

Учен. Потому что онѣ перепугались и не знали, за что хвататься, и стали кричать.

— А что ты прочиталъ объ искрахъ и объ избахъ?

Учен. Искры полетѣли огненной метелью, и избы загорѣлись.

— Какъ же это искры полетѣли огненной метелью?

Учен. Такъ, какъ зимою, во время метели летаетъ снѣгъ во всѣ стороны.

Пятый ученикъ перечитываетъ всѣ эти предложенія и передаетъ содержаніе безъ помощи вопросовъ со стороны учителя.

Такимъ образомъ читаютъ слѣдующіе ученики статью до конца, распредѣливъ ее на части.

„Новое явленіе привлекло всеобщее вниманіе: кошка бѣгала по кровлѣ пылающаго сарая, недоразумѣвая, куда прыгнуть".

Здѣсь умѣстны со стороны учителя слѣдующіе вопросы: какое это было явленіе? Чье оно привлекло вниманіе? Какъ иначе можно сказать, вмѣсто слова „недоразумѣвая"?

„Со всѣхъ сторонъ окружало ее пламя. Бѣдное животное жалкимъ мяуканьемъ призывало на помощь. Мальчишки помирали со смѣху, смотря на ея отчаяніе".

Слѣдуетъ обратить вниманіе на вопросы: Вмѣсто какого слова поставлено слово „ее"? Почему кошка названа бѣднымъ животнымъ? Какимъ мяуканьемъ кошка звала на помощь? Почему мальчишки смѣялись? Жалѣли ли они кошку?

— „Чему смѣетесь, бѣсенята?" сказалъ кузнецъ: „Бога вы не боитесь: Божія тварь погибаетъ, а вы сдуру радуетесь!" И поставя лѣстницу на загорѣвшуюся кровлю, онъ полѣзъ за кошкой.

Здѣсь прежде всего учитель показываетъ, какъ выразительно слѣдуетъ прочитать слова кузнеца, обративъ вниманіе на вопросъ: „Чему смѣетесь, бѣсенята?" и укоризненный пояснительный отвѣтъ самого кузнеца, обращенный къ дѣтямъ. Предлагать мелкіе вопросы, дробящіе сущность прочитаннаго въ видѣ мелкихъ отвѣтовъ въ интересахъ сильнаго впечатлѣнія, никакъ не слѣдуетъ. По прочтеніи этой части статьи можно признать умѣстными слѣдующіе вопросы: Почему кузнецъ назвалъ дѣтей бѣсенятами? Продолжали ли смѣяться дѣти

послѣ словъ кузнеца, когда онъ полѣзъ на горящую крышу за кошкой?

„Она поняла его намѣреніе и съ видомъ торопливой благодарности уцѣпилась за его рукавъ. Полуобгорѣлый кузнецъ съ своей добычей слѣзъ внизъ".

Изъ какихъ словъ видно, что кошка поняла намѣреніе кузнеца?

Въ какомъ видѣ слѣзъ кузнецъ съ крыши? Почему кузнецъ спасъ кошку?

„Пожаръ свирѣпствовалъ еще нѣсколько времени, наконецъ унялся; и груды углей безъ пламени ярко горѣли въ темнотѣ ночи; около нихъ бродили погорѣлые жители".

По прочтеніи всей статьи по частямъ учитель предлагаетъ вопросы: назовите мнѣ главныхъ дѣйствующихъ лицъ?

Ученики. Кошка, мальчишки и кузнецъ.

— Кто вамъ изъ нихъ больше всѣхъ понравился? Почему поступокъ кузнеца вамъ понравился? А жалко ли вамъ было кошки? Хорошо ли дѣлали мальчики, что смѣялись надъ кошкой? Почему нехорошо? Слѣдуетъ ли поступать такъ, какъ кузнецъ?

Учитель становится передъ классомъ и съ должнымъ выраженіемъ и логическими остановками читаетъ всю статью, а ученики слѣдятъ за чтеніемъ по своимъ книгамъ. Послѣ этого учитель обращается къ классу и спрашиваетъ: „Кто изъ васъ прочитаетъ такъ, какъ я прочиталъ?" Одинъ изъ изъявившихъ желаніе вызывается на средину класса, становится на мѣсто учителя и читаетъ ту же статью, подражая ему. Остальные ученики точно также слѣдятъ за чтеніемъ своего товарища. Это особенно важно, такъ какъ дѣти, слѣдя за однимъ и тѣмъ же текстомъ образцоваго чтенія учителя и своего товарища, невольно замѣчаютъ разницу, и слѣдующій ученикъ всегда прочитаетъ лучше.

Въ заключеніе учитель спрашиваетъ: „А кто изъ васъ можетъ разсказать все это безъ книги и моихъ вопросовъ?" Одинъ изъ желающихъ разсказываетъ статью своими словами, а по окончаніи товарищи дополняютъ его разсказъ своими замѣчаніями относительно пропущенныхъ мыслей.

Разработанная такимъ образомъ статья навсегда останется въ памяти учениковъ, какъ по своему содержанію, такъ и по способу выработки осмысленнаго чтенія.

На самостоятельныхъ урокахъ по поводу прочитанной статьи могутъ быть заданы слѣдующія письменныя работы: 1) нарисовать, кто какъ умѣетъ, пожаръ; 2) написать полные отвѣты на вопросы, исчерпывающіе содержаніе статьи; 3) изложить письменно содержаніе статьи своими словами безъ всякихъ вопросовъ; 4) описать пожаръ, который видѣли сами ученики".

5. Разборъ приведеннаго „Примѣрнаго урока".

Неудобно прибѣгать къ предварительной бесѣдѣ въ то время, когда книги развернуты и прочитано заглавіе: учащіеся вмѣсто того, чтобы сосредоточить свое вниманіе на бесѣдѣ, невольно будутъ заглядывать въ книгу, интересуясь узнать, что въ ней сказано о пожарѣ.

Не слѣдуетъ также читать по частямъ статью, и притомъ очень небольшую, съ дѣтьми, уже учащимися второй годъ. Такое чтеніе, съ одной стороны, ведетъ къ тому, что учащіеся сами прочтутъ ее, и пропустятъ первыя объясненія, а съ другой, — что гораздо важнѣе, — отнимаетъ у нихъ возможность сразу самостоятельно нарисовать картину того, о чемъ у нихъ будетъ рѣчь. Поэтому гораздо лучше было бы сначала прочесть всю статью: „Пожаръ". Вмѣсто этого, въ „Примѣрномъ урокѣ" читается коротенькое предложеніе: „Въ одну минуту пламя охватило весь домъ", и дѣтямъ, учащимся второй годъ, предлагаются такіе вопросы: „О чемъ здѣсь говорится? Что о немъ говорится? Какъ скоро это случилось?" Подобные вопросы простительно предлагать дѣтямъ, читающимъ отдѣльныя фразы, а не цѣлыя описанія, въ родѣ „Пожаръ" Пушкина. Кромѣ того, на первый вопросъ дается совершенно неправильный отвѣтъ. Въ приведенномъ предложеніи говорится не о пламени, а о томъ, что пламя въ одну минуту охватило весь домъ, или, что весь домъ въ одну минуту былъ охваченъ пламенемъ *).

Вмѣсто приведенныхъ вопросовъ, лучше было бы объяснить учащимся, почему пламя въ о д н у минуту охватило в е с ь домъ. (Для этого нужно прочесть или разсказать относящееся сюда мѣсто изъ повѣсти Пушкина „Дубровскій").

Точно также, вмѣсто ровно ничего не дающихъ вопросовъ, касающихся дальнѣйшей фразы, нужно было бы спросить, отчего потолки затрещали и посыпались, отчего пылающія бревна стали падать, отчего дымъ былъ краснымъ, что такое кровля.

Вопросомъ („о какихъ предметахъ ты читалъ"), относящимся къ слѣдующему отрывку, и отвѣтомъ ученика („о дворнѣ, о бабахъ, объ искрахъ и объ избахъ") ученики вводятся въ заблужденіе, такъ какъ въ немъ прочитано было еще о слѣдующихъ предметахъ: о дворѣ, рухляди, крикѣ и метели. Вслѣдствіе такихъ неудачныхъ вопросовъ и отвѣтовъ учащіеся придутъ къ тому, что будутъ отождествлять понятія „подлежащее" и „предметъ".

Изъ дальнѣйшихъ вопросовъ, относящихся къ разсматриваемому отрывку, считаю излишними слѣдующіе: „Что сдѣлала дворня? Когда она высыпала на дворъ? Что сказано о бабахъ? Какъ бабы спасали свою рухлядь? Почему же бабы тихонько не спасали своей рухляди? А что ты прочиталъ объ искрахъ и объ избахъ? — Дальше, вслѣдствіе того, что неправильно объяснено слово „высыпала" словомъ „выбѣжала", понадобился лишній вопросъ: „Почему же Пушкинъ не написалъ в ы б ѣ ж а л а, а написалъ именно в ы с ы п а л а н а д в о р ъ? Высыпала не значитъ просто в ы б ѣ ж а л а, а в ы б ѣ ж а л а с р а з у, всѣ вмѣстѣ, какъ зерна откуда-либо. Достаточно предложить слѣдующіе вопросы для лучшаго пониманія разсматриваемаго отрывка: Какимъ другимъ словомъ можно замѣнить слово „дворня"? Какъ иначе сказать, вмѣсто „дворня высыпала?" Что значитъ: „искры полетѣли огненной метелью"? Почему бабы с п ѣ ш и л и спасать свою рухлядь? (Онѣ боялись, что загорятся ихъ избы). Оправдалось ли ихъ опасеніе? (оправдалось: искры полетѣли огненной метелью, и избы загорѣлись).

*) Этотъ вопросъ приведенъ, очевидно, вмѣсто вопроса: О какихъ предметахъ здѣсь говорится? (о пламени и домѣ). Послѣ этого вопроса могутъ быть предложены слѣдующіе: Что говорится о пламени? Что говорится о домѣ?

Чтобы убѣдить неопытныхъ преподавателей, съ какой осторожностью и обдуманностью нужно предлагать вопросы, укажу недостатки и дальнѣйшихъ вопросовъ, приведенныхъ въ разсматриваемомъ „Примѣрномъ урокѣ".

На вопросъ: какое это было явленіе? — ученики могутъ отвѣтить — новое. Нужно спросить: какое это было новое явленіе?

Вопросы: Вмѣсто какого слова поставлено слово „ее"? Почему кошка названа бѣднымъ животнымъ? Какимъ мяуканьемъ кошка звала на помощь? — вслѣдствіе крайней легкости отвѣтовъ на нихъ совершенно лишніе. Гораздо необходимѣе обратить вниманіе на слова: „мальчишки", „отчаяніе", и на выраженіе „помирали со смѣху". Слово мальчишки употреблено съ укоризной. Они настолько жестоки, что, вмѣсто того, чтобы пожалѣть несчастную кошку и дать ей помощь, смѣются надъ ея несчастьемъ, отчаяніемъ. Такимъ образомъ, объясненіе слова „мальчишки" дѣлаетъ излишними вопросы: „Почему мальчишки смѣялись? Жалѣли-ли они кошку?" Къ вопросу: „Продолжали ли смѣяться дѣти послѣ словъ кузнеца, когда онъ полѣзъ на горящую крышу за кошкой? — хорошо прибавить вопросъ: „Какъ вы думаете?" Эта прибавка даетъ понять учащимся, что на предложенный вопросъ въ статьѣ отвѣта нѣтъ, что они сами должны сообразить. Если учащіеся отвѣтятъ утвердительно, тогда учитель скажетъ, что едва ли мальчики были такъ дурны, чтобы не перестали смѣяться даже тогда, когда кузнецъ побранилъ ихъ и показалъ, какъ слѣдуетъ отнестись къ несчастной кошкѣ. Скорѣе нужно думать, что мальчишки перестали смѣяться.

Нахожу неудачнымъ навязанный ученикамъ отвѣтъ: „Кошка, мальчишки и кузнецъ" на вопросъ: „Назовите мнѣ главныхъ дѣйствующихъ лицъ?" и особенно неудачнымъ вопросъ: „Кто вамъ изъ нихъ больше всѣхъ понравился? Въ данномъ случаѣ странно спрашивать, кто больше всѣхъ понравился. Выходитъ, что и кошка, и мальчишки нравятся, но кузнецъ больше ихъ.

Нельзя признать удобнымъ вопросъ: „Кто изъ васъ прочитаетъ такъ, какъ я прочиталъ?" по слѣдующимъ соображеніямъ: во-первыхъ, подобнымъ вопросомъ учитель одобряетъ свое же собственное чтеніе (это не педагогично, а по отношенію къ большинству учителей несправедливо, такъ какъ чтеніе ихъ не можетъ быть одобрено); во-вторыхъ, для образца, нужно заставлять читать не тѣхъ, которые сами желаютъ, а тѣхъ, которые лучше читаютъ.

Совѣтъ, чтобы ученикъ, читающій для образца, читалъ посрединѣ класса, обратясь лицомъ къ товарищамъ, вполнѣ цѣлесообразенъ.

Но непригоденъ вопросъ: „А кто изъ васъ можетъ разсказать все это безъ книги и моихъ вопросовъ?" Умѣнье разсказывать дается путемъ упражненія, поэтому нужно привлекать къ разсказу не желающихъ, а плохо разсказывающихъ.

Едва ли цѣлесообразно требовать, чтобы въ началѣ второго года ученія ученики рисовали столь сложную и трудную картину, какова картина пожара.

Таковы недостатки, допущенные человѣкомъ, извѣстнымъ своей любовью къ дѣлу начальнаго обученія, человѣкомъ, въ совершенствѣ изучившимъ существующія теоретическія воззрѣнія, обладающимъ не

только многолѣтнимъ практическимъ опытомъ, но и руководителемъ учителей и педагогическихъ курсовъ.

Невольно возникаетъ вопросъ, почему же при такихъ благопріятныхъ обстоятельствахъ вышелъ столь неудачный урокъ, и притомъ не шаблонный, а примѣрный? Думается — потому, что у автора нѣтъ руководящихъ принциповъ, какъ вести объяснительное чтеніе. Держись онъ ихъ, урокъ его получилъ бы опредѣленность и ясность Недостатки разсмотрѣннаго примѣрнаго урока для меня очевидны потому, что у меня есть критерій. Держась его, я безъ затрудненія составляю ходъ урока по объяснительному чтенію. Говорю это къ тому, чтобы убѣдить въ необходимости усвоить самымъ основательнымъ образомъ указанныя раньше руководящія начала сознательнаго чтенія и имѣть ихъ въ виду при составленіи плана по уроку сознательнаго чтенія. Представимъ этотъ планъ.

1. Предварительная бесѣда, въ которой учитель спрашиваетъ, кто видѣлъ пожаръ, какъ онъ происходилъ.

2. Чтеніе статьи учителемъ или лучшимъ изъ чтецовъ класса.

3. Чтеніе и объясненіе по частямъ такъ, чтобы каждая изъ нихъ касалась извѣстнаго предмета*).

4. Послѣ прочтенія всѣхъ частей и объясненія непонятныхъ словъ и выраженій, указанія связи между отдѣльными предложеніями каждой части учитель приступаетъ къ выясненію связи между частями: а) вспыхнувшій пожаръ въ домѣ заставляетъ дворню выбѣжать изъ избъ и приняться за спасеніе своего имущества; б) застигнутая пожаромъ кошка мечется во всѣ стороны и вызываетъ у мальчишекъ смѣхъ, а у кузнеца сожалѣніе и желаніе спасти ее; в) картина окончившагося пожара.

5. Послѣ этого учащіеся безъ особаго труда составляютъ планъ статьи, который долженъ быть записанъ однимъ изъ учениковъ или учителемъ на доскѣ, а учениками въ тетрадяхъ:

а) пожаръ и спасеніе бабами имущества;

б) бѣда съ кошкой и спасеніе ея кузнецомъ;

в) картина окончившагося пожара.

6. Записанный на доскѣ и въ тетрадяхъ планъ дастъ возможность учащимся ясно представлять содержаніе статьи, а это, въ свою очередь, поможетъ связному и плавному пересказу ея.

7. Пересказъ долженъ содѣйствовать вполнѣ сознательному и выразительному чтенію.

---

*) а) Въ одну минуту пламя охватило весь домъ. Потолки затрещали, посыпались; пылающія бревна стали падать, красный дымъ вился надъ кровлей. — Вскорѣ вся дворня высыпала на дворъ. Бабы съ крикомъ спѣшили спасти свою рухлядь. Искры полетѣли огненной метелью, избы загорѣлись.

б) Новое явленіе привлекло всеобщее вниманіе: кошка бѣгала по кровлѣ пылающаго сарая, недоразумѣвая, куда спрыгнуть. Со всѣхъ сторонъ окружало ее пламя. Бѣдное животное жалкимъ мяуканьемъ призывало на помощь. Мальчишки помирали со смѣху, смотря на ея отчаяніе. — „Чему смѣетесь, бѣсенята?“ сказалъ кузнецъ: „Бога вы не бойтесь: Божія тварь погибаетъ, а вы сдуру радуетесь!“ и, поставя лѣстницу на загорѣвшуюся кровлю, онъ полѣзъ за кошкой. Она поняла его намѣреніе и съ видомъ торопливой благодарности уцѣпилась за его рукавъ. Полуобгорѣлый кузнецъ съ своей добычей слѣзъ внизъ.

в) Пожаръ свирѣпствовалъ еще нѣсколько времени, наконецъ, унялся, и груды углей безъ пламени ярко горѣли въ темнотѣ ночи; около нихъ бродили погорѣлые жители.

6. Вопросы, подлежащіе разсмотрѣнію при разборѣ уроковъ, данныхъ практикантами.

1) Удачно ли выбранъ матеріалъ для чтенія?
2) Соотвѣтствуетъ ли онъ развитію учащихся по содержанію и изложенію?
3) Какова цѣль урока?
4) Достигнута ли она?
5) Удачно ли выбраны методъ и форма обученія для достиженія намѣченной цѣли?
6) Правильно ли учащій предлагалъ вопросы?
7) Слѣдилъ ли учащій за правильностью отвѣтовъ?
8) Удовлетворительна ли была внѣшняя сторона рѣчи учащаго и учащихся?
9) Правильно ли использованы средства сознательнаго чтенія, т. е. удачно ли выбрана подготовительная бесѣда? если не было ея, то почему? какъ было ведено объясненіе непонятныхъ словъ и выраженій? всѣ ли они взяты? не взяты ли лишнія? правильно ли была выяснена логическая связь между предложеніями? какъ составленъ планъ? правильно ли выведена главная мысль? какъ были ведены пересказъ и чтеніе?

Опечатки и поправки.

			Напечатано:	Слѣдуетъ:
Страница 6	строка 12	сверху	образовающіе	образовывающіе
„ 8	„ 18	снизу	заглушающихъ	заглушающему
„ 44	„ 12	„	какіе	какія

Оглавленіе.

Сочиненія и статьи того же автора.

1. Методика письма. Обученіе чистописанію, скорописи, правописанію, пунктуаціи, письменной рѣчи, исправленію письменныхъ работъ. Руководство для учащихъ и учащихся. Цѣна 40 коп., въ папкѣ 45 безъ пересылки. С.-Птрб. Кн. маг. „Новое Время“. Рига. Кн. маг. Трескиной. Москва. Маг. Гросмана и Кнебеля.
2. Обученіе грамматикѣ русскаго литературнаго языка. СПБ. Кн. маг. Стасюлевича. В. О. 5-ая линія, д. № 28. Ц. 25 коп.

Сочиненія по методикѣ русскаго литературнаго языка Ученымъ Комитетомъ М. Н. П. удостоены денежной преміи.

3. Русская рѣчь, чтеніе и письмо. Учебное руководство со множествомъ рисунковъ для упражненій въ русской рѣчи, чтеніи и письмѣ. Въ книжныхъ магазинахъ СПБ., Москвы, Риги, Юрьева. В. I. Изд. 2-ое. Ц. 25 коп.
   Второе изданіе Ученымъ Комитетомъ условно допущено въ инородческія школы. Печатается 3-е изданіе, совершенно переработанное и приспособленное къ стѣннымъ таблицамъ, изданнымъ тѣмъ же авторомъ для обученія процессу чтенія съ помощью рисунковъ, о чемъ подробно говорится въ „Методикѣ чтенія.“ Стр. 34 и слѣд.
4. Русская рѣчь, чтеніе и письмо. В. II. Изд. 2-е. Ц. 30 коп.
5. Русская хрестоматія для 5 и 6 года обученія въ городскихъ, по положенію 1872 г., училищахъ. Юрьевъ. Кн. маг. Бергмана. Глуховъ. Кн. маг. Яворскаго. Цѣна 60 коп.

Допущена Ученымъ Комитетомъ М. Н. П. въ городскія, по положенію 1872 г., училища.

6. Опредѣленіе залоговъ въ школьныхъ грамматикахъ русскихъ, латинскихъ и греческихъ. Ф. З. 1896 г.
7. Значеніе эмоцій въ жизни людей. Пед. Сбор. 1901 г., № 5.
8. Идеи и идеалы греческихъ поэтовъ. Пед. сбор. 1899 г.
9. Записки по грамматикѣ русскаго языка. Пед. Сбор. 1903 г., №№ 11, 12, 1904 г., №№ 1, 2.
10. Параллели къ „Параллелямъ“ Браиловскаго. Пед. Сб. 1905 г.
11. О романтизмѣ вообще и романтизмѣ Жуковскаго въ частности. Пед. Сбор. №№ 1 и 2.
12. Свѣтлые образы и идеи въ произведеніяхъ Гоголя. Сборникъ: „Памяти Гоголя.“ Кіевъ.

Тѣмъ же авторомъ составлены и изданы:

1) 14 стѣнныхъ таблицъ для обученія процессу чтенія съ помощью рисунковъ. Цѣна за всѣ таблицы 1 руб.
2) 6 раскрашенныхъ картинъ, изображающихъ: а) внутренность крестьянской избы, б) крестьянскій дворъ, в) село, г) обработку поля, д) жатву и е) сѣнокосъ. Цѣна первой картины 40 к., остальныхъ по 25 коп. каждая. Къ картинамъ имѣется объяснительный текстъ, съ переводомъ нѣкоторыхъ словъ на языки: латышскій, нѣмецкій и эстскій. Цѣна 10 коп. въ папкѣ.

